

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي و التربوي

درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم

The Degree of Counseling Services Available in Programs Delivered to Students with Learning Disabilities in Resource Rooms in some Areas of Kingdom of Saudi Arabia According to their Teachers

إعداد:

هدى صلفيق الشمري

إشراف:

د. فواز أيوب المومني / مشرفاً

حقل التخصص / التربية الخاصة

2014م

درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم

إعداد

هدى صلفيق الشمري

بكالوريوس فيزياء، 2011 م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص تربية خاصة في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لجنة المناقشة

الدكتور فواز أيوب المومني...............................رئيساً

أستاذ مساعد في الإرشاد النفسي، جامعة اليرموك

الدكتور قيس ابراهيم مقداد ....عضواً

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، جامعة اليرموك

الدكتور جهاد سليمان القرعان .... عضواً

أستاذ مشارك في التربية الخاصة، جامعة مؤته

تاريخ مناقشة الرسالة 2014/3/20م

الإهـــــداء

باسم الله الأعظم أبدؤ حروفي وله أقدم شكري على ما أنعم به علي، وإلى من علمني أن العلم يحتاج لتعب، وإلى أي مكان يُذهب من أجله إلى أبــي الغالي بهذا المكان أقول: أدامك الله فخراً لقلبي وتاجاً على رأسي فبك سعادتي

إلى تلك الإنسان العظيمة التي تعجز حروفي أن تصف جزءاً منها، إلى من سهرت معي رغم بُعدها عني، أقدم هذا العمل إليك يا إمي

إلى من كانوا بجانبي دوماً، وشدوا من همتي، وأصبح عزمي بهم قوياً إلى إخوتي كل شكري

إلى ورود يفوح عبقها عطراً، حديثهم في الغربة يخفف آلامي، وبنصائحهم وُجدتُ هنا إلى أخواتي بجمال الورد لكم شكري

إلى إبني الصغير الذي ابتعدت عنه كي أكون له يوماً ما أماً وأختـاً، بمدى شوقي وبعدي عنك لك عملي يا طفلي

إلى زوجي العزيز الذي لم يحرمني من حلم أردته أهديك هذا الإنجاز بكل ماحملته لي من الآم وآمال

إلى رجل عظيم لم يتركني خطوة، وتعجز الحروف أن تفيه حقه، إلى من كان جميع الرجال في عيني، إليك أخي (محمد) بدعاء صادق أن يديمك ربي فخراً وعزاً لي، إليك أقف هنا وأقدم لك شكري على جهودك معي بإمتداد السماء أشكرك إلهي كونه أخي.

شكر وتقدير

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى إله وصحبة ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد:

بعد أن مٌّن الله تعالى علي بإنجاز هذة الدراسة وانطلاقا من قول الرسول صلى الله علية وسلم (من لايشكر الناس، لايشكر الله).

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور فواز أيوب المومني الذي أشرف على هذه الرسالة ومنحني من فكره الرشيد ورأية السديد وبذل من جهده الكثير، مما كان له الأثر الأكبر في أخراج هذه الرسالة إلى حيز النور.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لي أعضاء لجنة المناقشة الدكتور قيس مقداد، والدكتور جهاد القرعان، لقبولهما مناقشة هذه الرسالة.

ولايفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى لجنة المحكمين الذين ساعدوني بآرائهم السديدة في أخراج أدوات الدراسة في أحسن صورة.

وأخيراً أتوجه بكل مشاعر الحب والعرفان لكل من ساعدني وقدم لي العون في انجاز هذه الدراسة لعلها تعود بالفائدة على مؤسساتنا التربوية.

والله ولي التوفيق.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الشمري، هدى صلفيق. درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك،2014. (المشرف: د. فواز أيوب المومني).

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء درجة توافر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات : الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة مكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم). تكونت عينة الدراسة من (238) معلماً ومعلمة من مدارس مناطق الحدود الشمالية، الجوف، حائل، والشرقية في المملكة العربية السعودية.

أظهرت النتائج أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية ومجالاته من وجهة نظر معلميهم قد كانت متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية ككل تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (10سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عال فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية في درجة البكالوريوس، ووجود فروق لمتغير الجنس لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد على مجالات مقياس الخدمات الإرشادية وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور وعلى جميع مجالات المقياس.

الكلمات الدالة: الخدمات الإرشادية، معلمو غرف المصادر، طلبة ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الأول: المقدمة والأطار النظري

مقدمة:

تعد صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام المؤسسات العاملة في هذا الميدان، ويظهر ذلك جلياً من خلال البرامج والخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات للمنتسبين إليها، وعلى الصعيد الدولي فقد أبدت المنظمات الدولية اهتماماً ملحوظاً بهذه الفئة من الأفراد حيث وضعت التشريعات التي حددت طبيعة البرامج والخدمات الواجب تقديمها للوصول إلى النتائج المرجوة بمستوى عالي من الجودة، وفقاً لطبيعة الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية والنمائية للأفراد من ذوي صعوبات التعلم المنتفعين من تلك المؤسسات.

ومع تزايد الاهتمام بصعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع صعوبات التعلم سواءً تلك المتعلقة بالعوامل المؤثرة بها وآلية التشخيص والعلاج، أو تلك التي تركز على خصائص ذوي صعوبات التعلم من كافة جوانب نمو الشخصية. (الخطيب، 2003).

وينظر إلى المدرسة باعتبارها بيئة اجتماعية تسهم في بناء وتطوير مهارات الطالب، وتعمل على توسيع مداركه، وتعمق خبراته وتجاربه، وتقدم له المهارات التي تساعده على النجاح في حياته الأكاديمية والاجتماعية والشخصية. وتعمل الأنظمة التربوية المدرسية على تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية والأكاديمية من المهارات الأساسية التي يوجه لها النظام المدرسي اهتمامه، لما تلعبه هذه المهارات من دور في نجاح الطالب بحياته المستقبلية (عبد الهادي، 2006).

إن إتقان الطالب للمهارات الاجتماعية المتمثلة في المشاركة الاجتماعية، والتعاون والعمل ضمن جماعة، والحوار مع الآخرين، وطرح الأسئلة، وأتباع التعليمات، هي من المهارات الأساسية في التكيف الاجتماعي المدرسي، والتي هي أيضاً مهارات أساسية في التكيف الشخصي مع متطلبات الحياة المختلفة (Elliott, Malecki & Demaray, 2001).

ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المجالين الأكاديمي والاجتماعي مقارنة مع أقرانهم العاديين، والتي عادة ما ترتبط بضعف أو قصور يمتلكونه من مهارات أجتماعية وشخصية. كما أن طلبة صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي، وإنخفاض في تقديرهم لذاتهم، ومستوى كفاءتهم الذاتية المدركة، لذا فإن المشكلات الانفعالية الاجتماعية أصبحت من التي يتصف بها طلبة صعوبات التعلم والتي تحتاج إلى مراعاة ضمن ما يقدم لهم من خدمات تربوية وتأهيلية (Vaughn, 2001).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم يعرف بأنه اضطراب أكاديمي، إلا أن العديد من المهتمين أصبحوا ينظرون كثيراً لأبعاده الانفعالية والاجتماعية، وبناء على ذلك فقد وجه الاهتمام نحو المشكلات الانفعالية والاجتماعية لهم. حيث إن برامج التدخل الموجهة لهم لا تكفي أن تركز على المهارات الأكاديمية فحسب، بل يجب أيضاً أن تغطي النقص في بمهاراتهم الاجتماعية والانفعالية (الزيات، 1998).

وقد أوضح المقداد وبطاينة والجراح (2011) في دراسة هدفت إلى قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم أن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجالات المهارات الاجتماعية الثلاثة (إظهار عادات عمل مناسبة، والتفاعل مع الآخرين، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها) بين الطلبة العاديين وطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

ويشير كثير من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه، حيث يرى بعضهم أن علاقتهما تلازمية الوجود وتعود للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، في حين يرى آخرون أن العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم هي علاقة ارتباطية لكنها ليست علاقة تامة، بمعنى أنه لا يقتصر وجود القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فهناك أطفال عاديون يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية، وهذا ما أكد عليه المقداد وبطاينة والجراح حيث أنهم يشيرون إلى أن النتائج التي لخصت إليها الدراسة من أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة تلازمية وجود الصعوبات التعليمية بالقصور في المهارات الاجتماعية (المقداد وبطاينة والجراح، 2011).

وقد أهتمت التربية الخاصة بالربط بين التعليم الأكاديمي ومستويات التكيف الاجتماعي لوجود تأثير متبادل فيما بينهما، على أعتبار أن كلاً منهما يؤثر في الآخر، فالضعف في الإنجاز والتحصيل الأكاديمي يرتبط بصورة عكسية بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم (عواد وشريت، 2004).

لذا فإن طلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات وبرامج إرشادية خاصة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، والتي لابد من أن تقدم في إطار فريق متكامل مكوّن من المرشد والأهل وإدارة المدرسة، في سبيل توفير الشروط التي تسهم في تحقيق أهدافه التربوية. ويقِيم فريق المختصين حاجات الطالب التربوية بعد جمع المعلومات التربوية والانفعالية والاجتماعية والشخصية حوله، لإتخاذ القرارات الخاصة بخطط التدخل المناسبة لأوضاعة (البطاينة، الرشدان، السبايلة، الخطاطبة، 2005).

ومن هنا تُعد المدرسة المجال الحيوي للإرشاد النفسي، حيث تهتم التربية بالطالب، ونموه، وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً واجتماعياً، ويجب تقديم خدمات الإرشاد النفسي لمختلف الأعمار في جميع المراحل الدراسية الأساسية والثانوية على حد سواء.

وتحدث باترسون (Patterson, 1994) عن أهداف الإرشاد، وفاعلية الخدمات الإرشادية والتي تعبر بشكل أو بآخر عن حاجة الفرد والمجتمع لخدمات المرشد. فالتقدم والتطور العلمي وفترات الانتقال العمرية التي يمر بها الإنسان خلال مراحل نموه، والتغير الاجتماعي الطبيعي الذي تمر به المجتمعات تعد مبررات مهمة لوجود إرشاد فعال تقوده المؤسسات التربوية وتعد المرشدين للقيام بأعبائه.

ونتيجة لكل تلك التغيرات فقد أصبح من الضروري توافر الخدمات الإرشادية في المدارس وتفعيلها في ضوء مبادئ الإرشاد الفعال لتحقيق أهداف الإرشاد التربوي، وتوفير مرشد متخصص في المدرسة يقوم بمهماته العلاجية والوقائية والبنائية باعتباره الشخص المحوري في فريق الإرشاد والمنسق العام والمستشار للمعلم والمدير والأهل والمجتمع المحلي، والعمل على زيادة الاتصال والتشاور بين هذه الشرائح جميعها (عبد الهادي، 2004).

ويحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى خدمات إرشادية، لما لهم من حاجات نفسية واجتماعية خاصة، فعلى سبيل المثال يحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى تدريب على مهارات خاصة للدراسة والإستذكار، وعلى التعلم لكيفية إدارة مواقف الضغوط بما فيها الامتحانات التحصيلية. كما أن مهاراتهم الاجتماعية تحتاج إلى برامج تدخل للتعامل مع سلوكيات التجنب الاجتماعي والعزلة. كما أن طلبة صعوبات التعلم قد يعانون من انخفاض بتقدير الذات، الأمر الذي يولد لديهم حاجة لتوفير برامج تدخل لرفع تقدير الذات، وتمكينهم من المهارات الشخصية مثل مهارات

الاتصال، ومهارات إتخاذ القرار، وحل المشكلات (Hardman, Drew, & Winston Egan, 1996).

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التدخل السلوكي، وخصوصاً وأن الأدبيات تشير إلى تكرار غيابهم عن المدرسة أو الهروب منها، إلى جانب ظهور مشكلات لديهم تتعلق بالعدوانية، والتنمر، ونقص المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يولد حاجة إلى ضرورة وجود برامج وخدمات إرشادية لهم داخل المدرسة، ومتابعتها بالبيت من خلال الأهل.

فقد أشار تومبسون ورودلف (Thompson & Rudolph, 2000) على الرغم من تأكيد الأدبيات على وجود مشكلات خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب التدخل الإرشادي، وخصوصاً عند تعرضهم لمشكلات أجتماعية مرتبطة في النبذ الاجتماعي والرفض والعزلة الاجتماعية، كما أن الضعف في مهاراتهم الأكاديمية يجعل لديهم حاجات أنفعالية واجتماعيه إضافة إلى أنهم عندما يتلقون خدمات تعليمية فردية تجعلهم في إطار المدرسة العادية فإن ذلك يولد لديهم إحساساً بالاختلاف عن زملائهم وأقرانهم. لذا فإن توفير الخدمات المساندة على شكل خدمات إرشادية يهيئ الفرصة أمامهم للتعامل مع المشكلات النفسية بأشكالها المختلفة ويزيد الفرصة لاستثمار مواردهم الشخصية بشكل أفضل.

الأطار النظري:

يوفر مجال التربية الخاصة العديد من البدائل التربوية المتنوعة والمتباينة والتي يمكن تقديمها على شكل خدمات تعليمية وتربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمثل في الإجراءات والترتيبات التعليمية والعلاجية، والتي تقدم خارج الصف الدراسي العادي والذي يعد من أكثر البيئات التعليمية انسجاماً مع مفهوم البيئة الأقل تقيداً، إلا أنه لا يلبي احتياجات جميع الطلبة الذين هم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة لذلك كانت الحاجة ملحة إلى إيجاد بديل

يمكننا من توفير الخدمات للطلبة الذين لديهم مشكلات تعليمية بشكل يتناسب مع إحتياجاتهم وقدراتهم (Elliott & Mckenney, 1989) ويمكن أستعراض هذه البدائل على النحو الآتي :

الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية Special Classes Within regular school

هي مخصصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حسب فئات هؤلاء الأطفال، ولا يتجاوز عدد الأطفال في الصف الواحد عشرة أطفال حيث يتلقون البرامج التعليمية في الصف الخاص من قبل مدرسي التربية الخاصة بينما يتلقون برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية وفي المدرسة نفسها مع أقرانهم العاديين (الروسان، 1989).

ويعد الأخصائي المتنقل في هذه البرامج لايداوم المعلم دواماً كاملاً في مدرسة معينة ولكن ينتقل من مدرسة إلى اخرى ليزود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالخدمات التربويه الخاصة ويعتبر هذا النوع من البرامج مفيداً في المدارس التي يوجد فيها عدد قليل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي العادة يكون المعلم المتنقل مسئول عن 20 الى 30 طالباً يجتمع بهم ضمن مجموعات صغيرة أو بطريقه فرديه. (الخطيب، 2013).

أما المعلم المستشار يقوم بتقديم الخدمات التربوية للأطفال ذوي الأحتياجات الخاصة بطريقة غير مباشرة وذلك من خلال القيام بدور أستشاري للمعلم الصف العادي (الخطيب، 2013).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

هناك صعوبة في تحديد وتصنيف خصائص ذوي صعوبات التعلم في نقاط محددة، فصعوبات التعلم ليست مفهوماً موحدًا ولا تمثل مجموعة متجانسة من الطلاب، ولكنها تضم حالات يختلف كل منها عن الآخر ولا يجمعهم، إلا أنهم لا يتعلمون بعض الطرائق التي يتعلم بها الأسوياء. ومن أهم تلك الخصائص مشكلات التحصيل الأكاديمي والتي تعتبر السمة المميزة

للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولو لم تكن هذه المشكلة موجودة لما كان هناك فئة تدعى: صعوبات التعلم. ومن أبرز هذه المشكلات: القراءة، واللغة المكتوبة، واللغة الشفوية، والحساب (السرطاوي والسرطاوي، 1988).

حيث تعتبر القراءة من كبرى المشكلات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهم يواجهون تحدياً في تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعود ذلك إلى عدم فهمهما، حيث إن الكلام يتكون من وحدات صغيرة من الصوت، فمثلاً: كلمة "نار" تتكون من صوتين هما (نا، ر)، والتي إذا لم يتقن الطالب إصدار الأصوات وفقاً لمقاطعها، فإنه يؤدي إلى مشكلات تتعلق بفك الشيفرة، الأمر الذي قد يؤثر على قدرتهم على استخراج المعنى لما يقرؤون (الخطيب وآخرون، 2007).

كذلك فإن صعوبة الكتابة سواء أكانت في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي أو الخط اليدوي، فإنها تعد من المشكلات التي يمكن أن تعود إلى القلق وقلة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط، والتي يكثر فيها قلب الحروف ووضع التنقيط في غير مكانه، وعدم التزام السطور في الكتابة (الوقفي والكيلاني، 2001).

يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات منها صعوبة إجراء العمليات الحسابية، ترتبط مباشرة باداء المهام الحسابية،كما أن الطلبة الذين يعانون من المشكلات الحسابية التي تتعلق بمهارات معينة مثل كتابة الأرقام والرموز الرياضية بصورة صحيحة، العد، أتباع الخطوات المحددة في استراتيجية لحل المسائل متعددة الخطوات (Hallahan & Kauffman, 1998). كما ويواجه ذوي صعوبات التعلم صعوبة في التعبير اللفظي، فهم عادة ما يستخدمون جملاً غير واضحة وغير صحيحة أو ناقصة وغير مكتملة، مع

تكرارهم للكثير من الكلمات، وعدم قدرتهم على تسمية الأشياء، وصعوبة إخراج الكلمات والمصطلحات بطريقة خاطئة (Hallahan & Kauffman, 1998).

ومن المشكلات التي يواجهها ذوي صعوبات التعلم صعوبات واضطرابات الإدراك السمعي والبصري والحركي، حيث يعاني الأفراد من هذه الفئة صعوبة في تفسير وترجمة ما يشاهدونه، وعدم القدرة على ربط الأشياء ببعضها وتحديد العلاقات بينها، إضافة إلى صعوبة فهمهم لما يسمعونه من عبارات الأمر الذي يجعلهم أقل سرعة في الاستجابة، وعدم قدرتهم على تمييز الكلمات المتشابهة. أما حركياً فقد يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في المشي والركض، وضعف في قدرتهم على أداء الحركات الدقيقة كاستخدام المقص أو أستخدام الأقلام أو الإمساك بالأشياء (Hallahan, Kauffiman & Pullen, 2012).

إلى جانب ذلك فإن طلبة صعوبات التعلم لديهم اضطرابات في الإصغاء، تؤدي إلى التشتت ونقص الأنتباه، ومتابعة المثيرات الخارجية، وهي من الصفات البارزة لطلبة صعوبات التعلم. فهم يتشتتون بسهولة، ولا يبذلون جهداً كبيراً في متابعة المهام التي يؤدونها، ويميلون للتشتت نحو مثيرات خارجية بسهولة مثل: مراقبة حركة الأولاد الآخرين، أو النظر نحو نافذة الصف. لذا فهم يواجهون صعوبات في التركيز في المهمات التي يقومون بها، وقد لا يتمكنون من التخطيط المسبق لأداء المهام وإنجازها، لذا فقد لا ينجحون في تعلم المهارات الجديدة التي تقدم لهم (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001).

كما أن الاندفاعية والتهور تعد من السمات التي يتصف بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك بالتسرع والأندفاع في ردود أفعالهم وسلوكاتهم بشكل عام، فقد يميل بعض الطلبة إلى التسرع في الإجابة عن أسئلة المعلم الشفوية، أو البدء في الكتابة قبل أن يسمع أو يقرأ

السؤال، كما أنهم قد يندفعون لإعطاء حلول سريعة للمشكلات التي تواجههم مما يسهم في وقوعهم بالأخطاء، بسبب الأندفاع والتهور في السلوك (القمش والمعايطة، 2007).

كما ويظهر لدى طلبة صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية مقارنة بأقرانهم العاديين، فقد يعانون مشكلات اجتماعية مثل الرفض الاجتماعي من قبل الأقران والتدني في مستوى مفهوم الذات. وقد يكون السبب في مشكلاتهم الاجتماعية الانفعالية بسبب انخفاض مستوى إدراكهم الاجتماعي، فقد لا يستطيعون فهم مشاعر الآخرين، وتنخفض لديهم مستوى حساسيتهم في قراءة مؤشرات الموقف الاجتماعي، وقد لا يتمكنون من معرفة المواقف الاجتماعية التي تبدو سلوكاتهم مزعجة للآخرين أو لأقرانهم (الخطيب وآخرون، 2007).

لذا فإن النقص بالمهارات الاجتماعية يمتد تأثيره على مختلف جوانب حياة الفرد، بسبب قلة حساسيتهم نحو الآخرين، فهم ليسوا كأقرانهم يدركون الموقف الاجتماعي بتفاصيله ومؤشراته، مما ينعكس سلباً على قدرتهم على بناء علاقات ملائمة اجتماعياً، والتي قد تنتج عن صعوبات التعبير لديهم، واختيار السلوك المقبول اجتماعياً في الموقف والسياق الملائم.

وقد أشار براين (Bryan,1997) إلى أن ما نسبته (34%-59%) من الطلبة من فئة صعوبات التعلم يمكن أن يكونوا معرضين للوقوع في مشكلات اجتماعية، كما أنهم لا يتمكنون من بناء علاقات مناسبة اجتماعياً، لذا قد نجد أن نسبة منهم قد تصنف بأنهم منعزلون ومكتئبون، وقد يميل بعضهم إلى التفكير بالانتحار.

كذلك فإن الضعف في قدراتهم على التكيف مع البيئة المدرسية ومتطلباتها، يشكل مصدراً للإحباط لديهم، مما يسهم تجنبهم للظهور والانخراط مع الآخرين، لذا فهم يتجنبون المشاركة الصفية عند طرح الأسئلة، كما قد يمتنعون عن المشاركة بالأنشطة الصفية (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001).

ومن الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تكرارهم للسلوك المشكل على الرغم من كونه غير ملائم لعدم حاجتهم إليه، وصعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية، وصعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين، والانسحاب الاجتماعي فهم يتصفون بالكسل وقلة الإتصال الاجتماعي بالآخرين، والعدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة، والإتكالية فيظهرون دائماً اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين أو غيرهم، ومفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة فهي دائماً سلبية أو متدنية (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2005).

الخدمات الإرشادية:

لقد تعددت مجالات الإرشاد النفسي المدرسي الفعَال لتشمل المجال النفسي الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية أو عاطفية عن طريق الأنشطة الإرشادية، كتنمية القدرة على تقدير الذات وكيفية التغلب على الشعور بالنقص، ومواجهة الصراع بين الواقعية والجوانب الروحية الخُلقية، والمجال الاجتماعي الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين يعانون من عدم التوافق مع البيئة المدرسية، عن طريق الأنشطة الإرشادية للإفادة المثلى من وقت الفراغ، والتوافق مع الواقع الفعلي المحيط بالطالب، والمجال الأكاديمي الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر على أدائهم المدرسي، عن طريق الأنشطة الإرشادية كالتغلب على الرسوب في المقررات الدراسية، وتطوير الدافعية الذاتية للدراسة (العزة، 2006).

إن الإرشاد التربوي والنفسي الفعَال يهتم أساساً بمشكلات الطالب، ويعمل على إكسابه المهارات المرتبطة بالتعامل مع مواقف الحياة اليومية، ويساعده على أكتساب القيم والأتجاهات الإيجابية ويستثمر ما لدى الطلبة من قدرات إلى أقصى درجة ممكنة لتأهيله لحياة اجتماعية

سليمة، كما أنه يسهم بشكل مباشر في مساعدة المدرسة على ممارسة وظائفها، وتحقيق أهدافها التربوية والتي تسعى في مجملها إلى الاهتمام بالطالب وتنمية خصائصه الشخصية والمعرفية، السوية والفاعلة، ومساعدته على تحقيق التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة به، والمساهمة بالتنشئة الاجتماعية، بحيث يساير قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وتعزيز التمسك بها حتى يصبح مواطناً صالحاً منتجاً محافظاً على ثقافة مجتمعه ساعياً إلى تطويرها والارتقاء بها (السلامة، 2003).

البرامج الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم :

تتعدد المناهج المستخدمة لإرشاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث هناك من يستخدم المنهج النمائي للتعامل مع المشكلات النمائية لدى طلبة صعوبات التعلم، وهناك من يقترح المنهج الوقائي للتعامل مع مشكلات متوقعة عند طلبة صعوبات التعلم، كما ويتجه المرشدون إلى استخدام المنهج العلاجي الذي يركز على معالجة المشكلات التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. إن صعوبات التعلم لا تعد مشكلة تربوية فحسب، بل هي مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على الطالب وأسرته، مما يتطلب استخدام أساليب للتدخل التربوي والعلاجي المناسب، واستخدام مختلف المناهج الإرشادية والعلاجية المناسبة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلبة (الصمادي، 1997).

وتعتمد فاعلية الإرشاد النفسي والتربوي في تحقيق أهدافه على استخدام ثلاثة مناهج هي النمائية والوقائية والعلاجية. حيث يهدف المنهج النمائي إلى زيادة كفاءة الأفراد العاديين من خلال تدريبهم على مهارات انفعالية وشخصية، واجتماعية وتحصيلية، كما يولى هذا المنهج اهتماماً خاصاً في رعاية الأفراد وتوجيههم لاستثمار طاقاتهم وإمكانياتهم نحو الدرجة القصوى. ويشمل هذا المنهج كافة البرامج والخدمات التي تمكن الأفراد من بلوغ نموهم الأقصى والتمتع

بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية والفاعلية الشخصية، والتكيف النفسي من خلال التعرف إلى استعدادات الفرد وقدراته وميوله واتجاهاته وتوجيهها لاستغلالها واستثمارها على شكل مهارات شخصية (العزة، 2006).

أما المنهج الوقائي فإنه يسعى إلى تحصين الفرد ضد المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يمكن أن يواجهها، ويركز المنهج الوقائي على الأفراد العاديين قبل اهتمامه بالأفراد المضطربين نفسياً، بهدف وقايتهم من الوقوع في المشكلات التي من المتوقع أن يواجهوها، من خلال تقديم برامج تتضمن أنشطة وفعاليات لزيادة وعيهم بطبيعة تلك المشكلات وتدريبهم على مهارات التعامل معها (الداهري، 2008).

ويشير أبو زعيزع (2009) إلى عدة جوانب وقائية في إطار الحماية للطلاب من المشاكل النفسية والسلوكية وهي: تقديم برامج وقائية لرعاية النمو النفسي السليم وتنمية المصادر الذاتية للنمو، وتزويد الطلبة بالوسائل المتنوعة التي تعينهم على تحقيق مطالبهم العمرية المختلفة، وبالإجراءات الوقائية الحيوية، وتتضمن الصحة العامة للطلاب والكشف الدوري وتحصينهم ضد الأمراض الوبائية، وكذلك الإجراءات الوقائية الاجتماعية، وتتضمن القيام بالبحوث والدراسات العلمية، والتقويم والمتابعة وتصميم البرامج في أطر وأسس علمية، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، إلى جانب تطوير المهارات الاجتماعية المساهمة في التفاعل بين الطلاب ومحيطهم الاجتماعي والمدرسي.

ويشير باتسون وآخرون (Pattison, et al, 2009) إلى وجود عدد من الوسائل لتحقيق أهداف المنهج الوقائي في الإطار المدرسي من خلال تحديد المشكلات المدرسية والتعليمية والمنهاج الدراسي، ونظام الامتحانات، والمشكلات ذات الطبيعة النفسية والاجتماعية

والسلوكية، ذات العلاقة بقدرات الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته، والتحديات ذات العلاقة، وكذلك بالمناخ والمحيط الاجتماعي.

أما المنهج العلاجي فإنه يستخدم عندما لا يحقق المستوى الوقائي أهدافه في الحد من المشكلات التي من الممكن أن يواجهها الطلبة، ويأتي هنا دور المنهج العلاجي لتمكين الفرد من التعامل مع المشكلات التي تواجهه في سبيل تمكينه من التوافق النفسي وتحقيق الاستقرار (حماد، 2006).

هناك العديد من الأسباب التي أدت إلى ظهور الحاجة للمنهج العلاجي في الإرشاد النفسي، منها أن الجهود المبذولة في المنهج الوقائي تعد ذات تأثير محدود في الوقاية من المشكلات لعدم إمكانية وصولها إلى جميع أفراد الفئات المستهدفة، وأن الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة لا يتم الاستفادة منها بشكل كبير، كما أن التغيرات االنمائية بأشكالها البيولوجية والنفسية والفسيولوجية التي يمر بها الطلبة تجعلهم معرضين للأزمات والفترات الحرجة بصورة مستمرة، بالإضافة إلى ذلك فإنه يصعب التنبؤ بجميع المشكلات التي قد يواجهها الطلبة، لذا فإن المنهج العلاجي يركز على معالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الطلبة لتمكينهم من تحقيق التوافق المطلوب بين الجوانب الاجتماعية والشخصية والوصول إلى مستويات مناسبة من الصحة النفسية (غانم، 2006).

وهناك مجموعة من البرامج المقترحة من المختصين يمكن استخدامها وتطبيقها ضمن برامج الإرشاد المدرسية، وقد أشار أبو أسعد (2009) إلى عدد من هذه البرامج: برنامج التعامل مع المشكلات الأكاديمية المتعلقة بصعوبات التعلم، والتدريب على كيفية التعامل مع قلق الامتحان، وبرنامج التعامل مع مشكلات العدوان، وتخريب الممتلكات والمرافق المدرسية،

وبرنامج التعامل مع مشاعر الوحدة، وبرنامج التعامل مع مشكلات الانضباط المدرسي داخل الصف، وبرنامج للتعامل مع مشكلات التدخين والإدمان، وبرنامج التدريب على إتخاذ القرارات.

إن عدداً من الآباء قد لايعرفون الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن تدني في التحصيل الدراسي، والأحتياجات الخاصة بهم، ولذلك فقد يتعرضون لردود فعل ومشاعر أنفعالية مثل: الشعور بالذنب، أو إنكار وجود الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لذلك إذا لم يعِ المدرسون تأثير الاحتياجات الخاصة في التعلم وفي الأداء اليومي الوظيفي، فإنهم سيواجهون مشاعر الإحباط والعجز والتشويش مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم. وهنا يقدم المرشدون المدرسيون المساعدة اللازمة لهؤلاء المعلمين، من خلال تقديم المعلومات والمصادر والاستراتيجيات الخاصة بتعليم هؤلاء الأطفال. ويشير مكتب برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة عام (1997) إلى الإزدياد المطرد في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يقدر عدد الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الملتحقين في المدارس العامة بما نسبته (18%) تقريباً، وأن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى خدمات متخصصة ذات مواصفات محددة، وتقدم من مرشدين مدرسيين مؤهلين (Wood & Baker, 2002).

ولقد أوصى كل من ستادر وكوينجي (Studer & Quigney, 2005) أن برامج إعداد المرشدين المدرسيين في أثناء الخدمة لتلبية أحتياجات طلبة التربية الخاصة، حيث لا يقتصر دور المرشد في المدرسة على التعامل فقط مع مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بل يساعد في تحديد واكتشاف هذه الفئة كما يساعد المعلمين والإدارة في التخطيط لخصوصية مناهجهم ومتطلباتهم وكيفية انتقالهم إلى غرف المصادر أو البدائل التربوية بشكل عام، لأن المرشد لديه خلفية ومعرفة جيدة بهم، إضافة إلى ذلك فإن المرشد يساعد أولياء الأمور في كيفية التعامل مع أطفالهم من ذوي صعوبات التعلم وتبدو أهمية الإرشاد واضحة بالنسبة للآباء بسبب عدم قدرتهم

على إشباع حاجاتهم العاطفية وعدم قدرتهم على تزويد أطفالهم بخبرات تربوية مناسبة لحاجاتهم (الريحاني، وزريقات، وطنوس،2010).

دور المرشد النفسي في التعامل مع مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يؤدي المرشد المدرسي دوراً اساسياً في التعامل مع مشاكل صعوبات التعلم من خلال مشاركة المعلمين ضمن فريق متعدد التخصصات في وضع الخطط الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، والتي غالباً ما تأخذ الطابع الفردي. وعلى المرشد أن يكون مستعداً ومهيأً نفسياً ومهارياً للتعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ومشكلاتهم، خصوصاً أن هناك متطلبات وضغوطاً غير عادية، قد يقع تحتها الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أهاليهم ومعلميهم وأصدقائهم، ذلك أن طلبة صعوبات التعلم يمثلون نسبة كبيرة في المجتمعات التربوية، وينظرون إلى أنفسهم بصورة دونية، إلى جانب ضعف قدرتهم على التعبير عن مشكلاتهم وتحديدها بشكل مناسب (الريحاني، زريقات، طنوس، 2010).

وقد أشترطت الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين (American School Counselor Association ASCA) ضمن موجهات برنامج الإرشاد المدرسي أن يقوم المرشد المدرسي بالمشاركة بتحديد أحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى القيام بمهمة المدافعة عن كل الطلبة، وحسب هذه الموجهات تتضمن المدافعة والعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والقيام بالتعرف على الطلبة ذوي الأحتياجات الخاصة، وتحديد الطلبة المرشحين لتلقي خدمات التربية الخاصة، وتطوير التعديلات لبناء خطة فردية (American School Counselor Association , 2004).

ولقد أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات والقسم الخاص رقم (504) لقانون التأهيل لعام (1973) في الولايات المتحدة الأمريكية، تقديم خدمات إضافية للطلبة ذوي الإعاقات في

المدارس (Individuals with Disabilities Education Act IDEA)، والتأكيد على تحديد المرشدين المدرسيين لحاجات هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس(Boundy, 1998) .

يعد الخلط بين وظائف وأدوار المرشد المدرسي أحد أهم العوائق التي لابد من معالجته لبناء برامج إرشادية ناجحة قادرة على تقديم الخدمات المناسبة لذوي الاحتياجات لخاصة (Turnbull, 2005).

عادة ما يقدم المرشدون التربويون الخدمات الإرشادية ذاتها سواء للطلبة العاديين أو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، إلا أنهم في كثير من الأحيان يحتاجون إلى أستخدام برامج إضافية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة (Helms, & Katsiyannis, 1992). حيث أن هذه الفئة من الطلبة يحتاجون إلى المزيد من الإرشاد والتوجيه لتمكينهم من فهم الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والشخصية، كما ويستفيد من تلك الخدمات التي يقدمها المرشد المدرسي كل من الوالدين والمعلمين (Parette & Holder-Brown, 1992).

وقد أشارت دراسة كوورى وبكالا (Cooray & Bakala, 2005) إلى أن نسبة أنتشار القلق والاكتئاب بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم قد بلغت (80%)، كما وتذكر الأدبيات ذات العلاقة أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون العديد من المشكلات النفسية مثل أعراض الاكتئاب، والقلق، وتدني أعتبار الذات، والضغوط، (Wright-Strawderman & Watson, 1992) وجميع تلك المشكلات تؤثر على الأداء الأكاديمي لديهم.

مثال ذلك أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون ضعفاً في فهم المؤشرات الاجتماعية بصورة فعالة، لذا فإنهم يتصرفون على نحو غير مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة (Learning Disabilities Association of Canad, 2005)، وهذا ما تؤكد عليه دراسة داجنان وجاهودا (Dagnan & Jahoda, 2006) بما أشارت إليه من أن علاج

صعوبات التعلم التي تعاني منها هذه الفئة يعد أكثر سهولة من علاج الاضطرابات النفسية الناجمة عنها.

وتؤكد العديد من المصادر على حساسية الجانبين الانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أنهم يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر، كما قد يعانون من العزلة وضعف القدرة على التواصل مع الآخرين، إضافة إلى العديد من السلوكات الفوضوية التي يقومون بها داخل الغرفة الصفية وخارجها والتي قد تصل بهم إلى حد العنف والشجار مع الآخرين؛ لأسباب بسيطة (العزة، 2006).

إضافة إلى ذلك فإن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في تقديرهم لذواتهم بشكل أكبر من الطلبة العاديين (القمش، 2006)، وفي الجانب الحركي فهم يعانون من اضطرابات في التوازن الحركي، والمشي، والبقاء في مكان واحد، والإمساك بالأشياء، كما قد تظهر لديهم مشكلات في الحركات الدقيقة لذا نستنتج بأن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات مركبة (الوقفي، 2003).

وتعمل الرابطة الكندية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية على تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية التي لها فائدة ليس فقط في المجال الاجتماعي، بل بالمجال الأكاديمي أيضاً، كما يستفيد الراشدون من ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر من تعلم المهارات الاجتماعية وخصوصاً المهارات التي تسهم في النجاح في العمل المستقبلي(Nowicki, 2003).

تسعى برامج الإرشاد المدرسي إلى تشجيع عملية التعلم ومساعدة الطلاب على تحقيق النجاح في المدرسة، وقد حددت الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي (ASCA, 2000)، برامج

الإرشاد المدرسي لطلبة صعوبات التعلم في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو الأكاديمي، والنمو المهني، والنمو الشخصي والأجتماعي. كما وأشارت أيضاً إلى الخدمات الإرشادية.

ويمكن الإشارة إلى دور المرشد الطلابي في برامج صعوبات التعلّم بإعداد خطة سنوية لأنشطة وخدمات الإرشاد والتوجيه للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن خطة الإرشاد والتوجيه العامة، وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومتابعة أحوالهم التحصيلية، والكشف عن طلبة صعوبات التعلم، والقيام بالإجراءات والخطوات اللازمة لتلبية حاجاتهم بالتنسيق مع معلميهم، ودراسة أوضاع الطلبة الأسرية وتقديم المساعدة والدعم له، إضافة إلى الحالة الفردية للطلبة الذين لديهم مؤشرات لمشكلات سلوكية، والعمل على تعزيز المشاركة الأسرية مع المدرسة، من خلال إطلاع الأهل على البرامج المقدمة لأبنائهم، وإعداد سجلات شاملة حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم من التواصل مع معلمي طلبة صعوبات التعلم لجمع المعلومات اللازمة حولهم من خلال دراسة الحالة، والتوعية بأهداف التوجيه والإرشاد المدرسي، إلى التوعية بأهداف برنامج صعوبات التعلم وخططه، وكيفية تنفيذه ميدانياً. والمشاركة في الدراسات والندوات والدورات والمؤتمرات العلمية الخاصة بحقل صعوبات التعلم.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد حددت مهام وأدوار المرشد الطلابي على نحو لايختلف فيه برنامجه عن برنامج صعوبات التعلم في إطار الخطة السنوية العامة لبرنامج التوجيه والإرشاد، من حيث التواصل وتعزيز العلاقة التشاركية مابين الأسرة والأهل، لدراسة الحالة الفردية اللازمة للطلبة في إطار علمي ومنهجي، وإطلاع أولياء الأمور على سير الخطط الإرشادية المقدمة لأبنائهم، وتوثيقها للرجوع إليها عند الحاجة للقيام بالإجراءات والخطوات اللازمة لتلبية إحتياجاتهم، وتعريف المجتمع المدرسي وتوعيته بالأهداف التي يرمي إليها الإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والخطط والبرامج المقدمة لهم. والمشاركة في الندوات والمؤتمرات

التي تعقد في مجال الخدمات المقدمة لهم أيضاً، ثم لإجراء الدراسات الخاصة بذلك (البتال، 2000).

مشكلة الدراسة:

نظراً للتزايد الملحوظ في الاهتمام بالخدمات المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مختلف المدارس والمؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، والذي يتجلى بإنشاء العديد من غرف المصادر وتزويدها بالتجهيزات والوسائل والخدمات اللازمة، وحيث أن الخدمات الإرشادية تعد من بين تلك الخدمات التي لا بد من توفرها لتحقيق التوازن النفسي للطلبة من هذه الفئة، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، لتحديد مدى توفر هذه الخدمات في غرف المصادر، ويمكن تحديد المشكلة بالإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما درجة توافر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)؟"

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم لدى عينة من معلمي

منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة حائل، ومنطقة الجوف، ومنطقة الشرقية وبالتحديد ستحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف إلى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية .
2. التعرف إلى الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم .
3. التعرف إلى الخدمات المقدمة إلى أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من كونها تركز على معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم، والذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة كونهم يشكلون الحلقة الأهم في عملية تعليم وتنمية قدرات هذه الفئة من الطلبة. إضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تسهم في تزويد الباحثين بإطار نظري تضع الخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم في إطار يزود الدارسين في المستقبل بأسس ومرتكزات نظرية تسهم في إغناء المكتبة العربية.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية في تقييم الخدمات النفسية والتربوية للمشتغلين في حقل صعوبات التعلم والذي من المتوقع أنهم سوف يستفيدون من نتائج الدراسة الحالية، من خلال وضع نتائجها في إطار إرشادي وتوجيهي وتعليمي. كما أن نتائج الدراسة سوف تفيد في إعطاء مؤشرات للبنية النفسية والشخصية لشريحة طلبة صعوبات التعلم التي تعد من قبل مطوري الخدمات الإرشادية لهذه الفئة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم:

مجموعة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة من أجل مساعدة الطلبة على النمو بالجوانب النفسية والأكاديمية والمهنية والاجتماعية، كذلك فإنها تتضمن الخدمات الإضافية التي يشارك المرشد المدرسي في تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال المشاركة في التقييم، وإعداد البرامج الفردية، ومتابعة تقدم الطالب في البرنامج الأكاديمي، وتقديم الخدمات التوجيهية والاستشارية للمعلمين في المدرسة، ومعلمي غرف المصادر، والخدمات والبرامج المقدمة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم (مهيدات، 2013). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الخدمات الإرشادية.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

الطلبة الذين لديهم إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، واللغوية، والدراسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة وظيفة في الدماغ، وليس لها أي إعاقة من الإعاقات، سواء أكانت عقلية أم سمعية أم بصرية أو غيرها (الروسان،2001). وأجرائياًهم الطلبة الذين يدرسون في غرف مصادر التعلم، بناء على تشخيصهم بأحد الاضطرابات اللغوية، أو الأكاديمية في مدارس منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2013.

غرفة المصادر:

غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية ومزودة بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب، أعدت خصيصاً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يقضي الطلبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في الصف العادي، ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية، وهناك طلاب آخرون يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر ويقضون جزءاً من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية (النبتيتي، وجابر، 1996). وتعرف إجرائياً بالغرفه الملحقة بالمدرسة العادية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية للعام 2013 – 2014 والتي يلتحق بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدوام جزئي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- حدود بشرية: أقتصرت الدراسة على معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
- حدود مكانية وزمانية: أجريت هذه الدراسة في منطقة الحدود الشمالية والجوف ومنطقة حائل والمنطقة الشرقية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014.
- محددات: يتحدد تعميم النتائج على مدى الدقة في توفر الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم، بطريقة أختيار العينة.

الفصل الثاني : الدراسات السابقة

نظراً لقلة توفر دراسات عربية حول موضوع الدراسة الحالية ستقوم الباحثة بعرض ما توصلت إليه من دراسات لها علاقة بموضوع دراستها الحالية، وستقوم بترتيبها من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة فايورني (Fiorini, 2001) التي هدفت التعرف إلى دور المرشد المدرسي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم تطوير استبانه تألفت من (5) أبعاد، بناء على مجالات عمل المرشدين في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل في إطار فريق متعدد التخصصات، والخدمات الإرشادية، والخدمات الانتقالية والمهنية، والعمل مع المعلمين والأهل. بينت النتائج إلى أن معظم المرشدين المدرسيين يقومون بتقديم خدماتهم في جميع المجالات السابقة في إطارعملهم، وأنهم يرون هذه الخدمات في إطار أدوارهم كمرشدين مدرسيين.

كذلك فقد أجرى نيشتار وادمنسون (Nichter & Edmonson, 2005) دراسة لتحديد الخدمات الإرشادية المقترحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم النظامي. وتكونت عينة الدراسة من (100) مرشد مدرسي يعملون مع الطلبة في مدارس ولاية تكساس في مختلف المراحل الدراسية. وزعت أدوات الدراسة من خلال البريد الإلكتروني. وقد أشارت النتائج إلى أن (4%) منهم يقدمون خدمات إرشادية في السنوات الدراسية المبكرة، كما أشار (67%) إلى عدم توفر مرشد مدرسي في المدارس، وقد بينت النتائج بأن (30%) من المرشدين أشاروا إلى أنهم يتعاملون مع الطلبة من ذوي الإعاقات. وحول الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد بين (61) من المرشدين أنهم يقدمون خدمات الإرشاد الفردي. وأن تقديم الاستشارات للمعلمين هي من أكثر الخدمات توفراً، في حين أن (36) من المرشدين بينوا أن لديهم القدرة على تقديم

خدمات إرشادية للطلبة ذوي الإعاقات، كما أشارت النتائج بأن التدريب المهني المتخصص قد يؤدي إلى نتائج إيجابية تعزز دورهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتناولت دراسة شوا وفتزجيرلد وكليمنتين وجرانت (Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006). مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم. حيث قام الباحثون بإجراء المقابلات مع (70) ولي أمر من ذوي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وخلصت نتائج تلك الدراسة إلى أن (90%) من أولياء الأمور يشعرون برضا عام عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم . أما الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار (14%) من أولياء الأمور إلى مجموعة من المشاكل، تمثلت في نقص وجود أخصائي مؤهل للعمل مع أبنائهم، وأن (54%) أشاروا إلى عدم الرضا عن إجراءات التقويم التشخيصي و(49%) من أولياء الأمور عبروا عن نقص في المعلومات المقدمة، وأن (37%)، من أولياء الأمور أشاروا إلى ضعف التواصل و(13%) من أولياء الأمور أشاروا إلى عدم تلبية احتياجاتهم خاصة التعامل مع الضغوط النفسية، وأن (11%) من أولياء الأمور أشاروا إلى نقص تقديم الرعاية ما بعد المدرسة.

كذلك فقد أجرى عواد والإمام (2007) دراسة للتعرف إلى واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والاختلاف في توافر تلك الخدمات تبعاً لمتغيرات الجهة المشرفة على التعليم، والموقع الجغرافي للمدرسة، تألفت العينة من (150) معلماً ومعلمة في غرف المصادر، أختيروا بشكل عشوائي من المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث. بينت النتائج أن مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر كان متوسطاً، كما تبين وجود أختلاف ذات

دلالة إحصائية في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر تبعاً للجهة المشرفة على المدرسة، وذلك بين المدارس الحكومية، والخاصة، ومدارس وكالة الغوث لصالح المدارس الخاصة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر تعزى إلى موقع المدرسة الجغرافي، وذلك لصالح المدارس في إقليم الوسط (العاصمة). كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جنس المعلم في مستوى توافر خدمات التعرف والتشخيص والعلاج لصالح الإناث، أما في مجال خدمات الوسائط والتنظيم والإدارة فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

أما دراسة الخطيب (2008) فقد هدفت تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من خلال إجراء مسح لاتجاهات معلمي غرف المصادر في المدارس، إلى جانب المديرين والمعلمين والمرشدين المدرسيين، وتكونت عينة الدراسة من (15) مرشداً ومرشدة أستجابوا على الأداة المكونة من (4) مجالات ذات علاقة بمشاركتهم في غرف المصادر. بينت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين يقومون بتقديم الإرشاد بشكل عام من خلال دعم الطلبة عندما يطلب منهم ذلك، كما أنهم يتواصلون مع أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بينت النتائج بأن المرشدين لا يواجهون أية حواجز أو عوائق في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كذلك فإنه تربطهم علاقة عمل مهنية جيدة مع معلمي غرف المصادر. إلا أنهم لا يقدمون خدمات إرشادية منتظمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن خدماتهم المقدمة للأهالي والمعلمين والطلبة لا تتصف بالتكامل.

وفي دراسة جرين (Green, 2009) التي هدفت الكشف عن أدوار المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (222) مرشداً ومرشدة

يعملون في المدارس الحكومية التي تشتمل على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتلقون خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين المدرسيين يرون أن دورهم يتمثل في عملية إعداد الطالب للأنتقال إلى مراحل أعلى عبر تسهيل دمجه في المجتمع الصفي إلى جانب تدريب أولياء الأمور على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية، كما بينت الدراسة أن المرشدين المدرسيين الذين يفتقرون للمعرفة السابقة والتدريب الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة هم الأقل قدرة على ممارسة دورهم الإرشادي بفاعلية.

أما دراسة العايد (2011) فقد هدفت إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان، وشملت الدراسة (2000) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث قام الباحث بإعداد أداة خاصة لتحقيق غرض الدراسة، وقد خلصت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية، وبشكل عام يوجد مستوى رضا متوسط بدلالة سلم الإجابة للأداة المستخدمة في الدراسة .

وهدفت دراسة مهيدات (2013) إلى معرفة إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. تكونت عينة الدراسة من مرشدي المدارس الحكومية في مديرية إربد الأولى والثانية والذين بلغ عددهم (128) مرشداً ومرشدة. بينت النتائج أن إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم كانت بمستوى متوسط، كما أن ترتيب مدركات المرشدين حسب مجالات المقياس أشارت إلى أن

الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم كانت في الترتيب الأول، وقد جاء بعدها مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذي أحتل الترتيب الثاني، أما مجال الخدمات المقدمة للمعلمين فقد أحتل الترتيب الثالث. وتبين من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، كما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فقد أبدى المرشدون من حملة الماجستير مدركات أفضل نحو الخدمات مقارنة بحملة البكالوريوس. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ الباحث أن موضوع الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم قد حظي بأهتمام بعض الباحثين عالمياً وعربياً، وقد ركزت تلك الدراسات على تقييم واقع الخدمات التربوية والنفسية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة الخطيب (2008)، ودراسة عواد والإمام (2007)، ودراسة جرين (Green, 2009)، ودراسة مهيدات (2013)، ودراسة نيشتاروادمنسون (Nichter & Edmonson, 2005) ودراسة شوا وفتزجيرلد و كليمنتين وجرانت (Shuwa, Fitzgerald, Clement, & Grant, 2006).

كما لوحظ أن الدراسات المتعلقة بتقييم الخدمات المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم قد كانت قليلة مثل دراسة المهيدات (2013) التي اتفقت مع الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من

نتائج، حيث أشارت كلاً الدراستين إلى أن توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

كما أن الدراسات التي تناولت تقييم واقع الخدمات المقدمة إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي ركزت على المرشدين، وأستطلاع آرائهم حول الخدمات الإرشادية، أنها هدفت تقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة لهم، وأن الباحثة جمعت الدراسات التي اهتمت بتقييم الخدمات الإرشادية من وجهة نظر المعلمين، وهذا من شأنه أنه يؤكد أهمية لدراسة الحالية كونها تغطي فجوة ظهرت في الأدبيات من خلال التركيز على وجهة نظر المعلمين المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخصوصاً وإن المملكة العربية السعودية لم تحظ باهتمام الباحثين من التعرف إلى درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، والتي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه، مثل دراسة (Al-Khateeeb, 2008)، ودراسة (عواد والامام، 2007).

وقد تميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بتركيزها على دور المعلم في تقييم الخدمات الإرشادية المقدمة لذوي صعوبات التعلم كونه الأقرب إلى الطالب والأقدر على تحديد ما يحتاج إليه من خدمات ودعم في كافة الجوانب والمجالات، والكشف عن واقع هذا النوع من الخدمات في غرف المصادر الموجودة في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، مع تقديم مؤشرات حقيقية تخدم المعنيين بتطوير العملية التعليمية والتربوية الخاصة بهذه الفئة من الطلبة .

الفصل الثالث :الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة المستخدمة، وأفراد الدراسة، وأدوات القياس المستخدمة فيها، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق الأدوات وثباتها، بالإضافة للطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة بيانات الدراسة، وهي على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تبحث في مدى توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال إجراء مسح لعينة الدراسة في المدارس التي شملتها .

مجتمع الدراسة وعينتها:

أ. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في كلٍ من منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (400) معلماً ومعلمة .

ب. عينة الدراسة

أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ عددهم (238) معلماً ومعلمة، موزعين على المدارس في تلك المناطق، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، حيث أُخذ الأفراد المتوفرون في المجتمع، ويبن الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من 5 سنوات	150	63.0
	من 5 إلى 9 سنوات	44	18.5
	عشرة سنوات فأكثر	44	18.5
	الكلي	**238**	**100.0**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	142	59.7
	دبلوم عالي فأعلى	96	40.3
	الكلي	**238**	**100.0**
الجنس	ذكر	74	31.1
	أنثى	164	68.9
	الكلي	**238**	**100.0**

متغيرات الدراسة:

- عدد سنوات الخبرة : (5 سنوات فأقل، 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

- المؤهل العلمي: (بكالوريوس، دبلوم عالي فأعلى).

- الجنس: (ذكر، أنثى).

أدوات الدراسة:

تم بناء أداة لقياس الخدمات الإرشادية بعد الإطلاع على المقاييس السابقة التي استخدمت في الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة المهيدات (2013)، ودراسة جرين (Green, 2009)،

والإطار النظري، وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (60) فقرة غطت ثلاثة أبعاد (الطالب، المعلم، الأهل) وبعد إجراء التحكيم لفقرات المقياس أصبح يتكون من (43) فقرة تقيس درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، مقسمة ضمن ثلاثة أبعاد هي : (الطالب، المعلم، الأهل) يجاب عليها وفقاً لسلم تدريج خماسي (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً) بحيث تعطى الفئة (موافق جداً) 5 درجات والفئة (موافق) 4 درجات والفئة (محايد) 3 درجات، والفئة (معارض) درجتين والفئة (معارض جداً) درجة واحدة، وتبلغ الدرجة الكلية للمقياس (43-215) درجة، ويبين الجدول التالي توزيع فقرات المقياس على الأبعاد الثلاث:

- الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم وتغطية الفقرات (1-22).
- الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتغطية الفقرات (23-33).
- الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتغطية الفقرات (34-43).

دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المقياس تم عرض المقياس على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة؛ والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة والمستهدفين، حيث تم الحكم على محتوى الفقرات وفقاً للمعايير الآتية: ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (60) فقرة وقد أبدى المحكمون مجموعة من

الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها، أو إضافة فقرات جديدة، وقد أعتمد على معيار (80%) فأكثر كنسبة اتفاق لقبول التعديل المقترح. وبناءً على ذلك فقد تم حذف (17) فقرة أتفق المحكمون على تكرارها مع الفقرات الأخرى في المقياس وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكون من (43) فقرة ويبين الملحق (1) فقرات المقياس بصورته الأولية، أما الملحق (2) فيبين المقياس في صورته النهائية لغرض أستخدامه في الدراسة.

مؤشرات صدق البناء:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) معلماً ومعلمة ممن يعملون في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بهدف التحقق من صدق بناء الأداة عن طريق حساب معاملات إرتباط بيرسون بين فقرات الأداة وبين الدرجة الكلية للمقياس للأداة والمجالات التي تتبع لها الفقرات، وذلك كما في الجدول (2).

الجدول (2): معاملات الارتباط لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية للأبعاد وللأداة ككل.

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	1	يقدم المرشد إرشاداً جمعيًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.73**	**0.72**
	2	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على المهارات الدراسية الفعالة	**0.80**	**0.78**
	3	يقدم المرشد جلسات لزيادة حماس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.82**	**0.80**
	4	يقدم المرشد جلسات لتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.83**	**0.83**
	5	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على مهارات أداء الأمتحانات	**0.71**	**0.69**
	6	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع قلق الأختبارات	**0.66**	**0.63**
	7	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم في وضع أهدافهم المستقبلية وكيفية تحقيقها	**0.84**	**0.81**
	8	يعلم المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم طرق ومهارات بديله للسلوكيات العدوانية	**0.73**	**0.69**

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع: المجال	المقياس
	9	يُخصص المرشد حصصاً أو جلسات لتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية	0.82	0.79
	10	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات حل المشكلات	0.76	0.73
	11	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة اتخاذ القرار	0.66	0.66
	12	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الإدارة الذاتية	0.69	0.67
	13	يُشرك المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات لتدريبهم على تحمل المسؤولية	0.80	0.78
	14	يُعّد المرشد نشرات توجيهية خاصة بقضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.76	0.75
	15	يعمل المرشد على تحديد المشكلات السلوكية لطلبة صعوبات التعلم	0.66	0.65
	16	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم على طرق التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم	0.68	0.66
	17	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أوقات الفراغ	0.83	0.83
	18	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اختيار التخصص المناسب	0.81	0.78
	19	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع المدرسة	0.73	0.72
	20	يعمل المرشد على تبصير الطلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم النفسية	0.71	0.69
	21	يُثقف المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول موارد المجتمع المتاحة بعد التخرج في المدرسة	0.78	0.75
	22	يقدم المرشد إرشاداً جمعيًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الاحتياجات الأكاديمية	0.75	0.75
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات	23	يناقش المرشد الخطط التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع معلميهم	0.82	0.80
	24	ينفذ المرشد بالتعاون مع المعلم تدريبات خاصة لبناء مهارات دراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.76	0.70
	25	يقوم المرشد بحملات توعية للمعلمين في المدرسة حول أهمية الإرشاد لذوي صعوبات التعلم	0.86	0.82
	26	يناقش المرشد المعلمين باحتياجات طلبة صعوبات التعلم	0.83	0.77

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
التعلم	27	يتابع المرشد مع المعلمين تحصيل طلبة صعوبات التعلم	**0.81**	**0.77**
	28	يناقش المرشد مع المعلمين الوسائل والطرق لتلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.88**	**0.84**
	29	يعمل المرشد مع المعلمين على أختيار وتطوير أنشطة لا منهجية إلى جانب المنهج الدراسي	**0.70**	**0.61**
	30	يُشارك المرشد المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.80**	**0.78**
	31	يعمل المرشد على تعديل أتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.83**	**0.80**
	32	يعمل المرشد مستشاراً للعاملين في المدرسة لقضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.72**	**0.69**
	33	يحدد المرشد مع المعلمين السلوكيات المراد تعديلها من خلال البرامج الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.82**	**0.82**
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	34	يتابع المرشد مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم تطبيق طرق استثارة الدافعية لدى أبنائهم	**0.82**	**0.81**
	35	يُشرك المرشد أولياء الأمور في الخطط الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.78**	**0.74**
	36	يعقد المرشد لقاءات فردية مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمتابعة الخطط المشتركة بينهم.	**0.78**	**0.70**
	37	يستطلع المرشد أراء أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم.	**0.79**	**0.70**
	38	يُطلع المرشد أولياء الأمور على التطورات التي تحدث لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	**0.83**	**0.76**
	39	يناقش المرشد مع أولياء الأمور التفاصيل المرتبطة بالتخطيط المهني لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم	**0.69**	**0.51**
	40	يبين المرشد لأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم طرق تحسين البيئة المنزلية لمساعدتهم على الأستذكار	**0.83**	**0.67**

المجال	رقم الفقرة	مضمون فقرات المقياس وفقاً لمجالاتها	الارتباط مع: المجال	المقياس
	41	يدرب المرشد أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق التواصل مع أبنائهم	**0.83**	**0.67**
	42	يعمل المرشد على تعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو أبنائهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.79**	**0.66**
	43	يعمل المرشد على توفير مجموعات الدعم لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم	**0.81**	**0.67**

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم قد تراوحت بين(0.66-0.84) مع مجالها، وبين(0.63-0.83) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت بين (0.70-0.88) مع مجالها، وبين(0.61-0.84) مع الكلي للأداة، وأخيراً؛ إن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت (0.69-0.83) مع مجالها، وبين(0.51-0.81) مع الكلي للأداة.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع الكلي لأداة الدراسة أو المجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة. (عودة، 2010).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات ارتباط مجالات أداة الدارسة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية Inter-correlation لمجالات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): معاملات ارتباط مجالات أداة الدارسة بين الدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة.

العلاقة بين:	الإحصائي	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط	**0.92**		
	الدلالة الإحصائية	0.000		
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	معامل الارتباط	**0.77**	**0.75**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	
الكلي للمقياس	معامل الارتباط	**0.98**	**0.95**	**0.87**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لها قد تراوحت بين(0.87-0.98) وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة قد تراوحت بين(0.75-0.92)؛ الامر الذي يشير إلى تمتع الأداة لمستوى مقبول من الثبات يدعم إستخدامها للقيام بالدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

لأغراض التحقق من ثبات الأتساق الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach’s Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الأختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان

بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (4).

الجدول (4): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	0.96	0.82	22
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.94	0.87	11
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.93	0.90	10
الكلي للمقياس	0.98	0.84	43

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.98) ولمجالاته تراوحت بين(0.93-0.96) في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0.84) ولمجالاته تراوحت بين(0.82-0.90)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الأداة بمستوى مقبول من الثبات يدعم استخدامها للقيام بالدراسة الحالية.

معيار تصحيح أداة الدارسة:

تم أعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها وفقرات مجالاتها، وذلك على النحو الآتي:

درجة التوافر	فئة المتوسطات الحسابية
كبيرة	أكبر من 3.66
متوسطة	3.66–2.34
متدنية	2.33 فأقل

إجراءات الدراسة الميدانية :

تم تطبيق هذه الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية :

1. تجهيز أدوات الدراسة التي تم اعتمادها، حيث تم بناء أداة خاصة لقياس الخدمات الإرشادية بعد الأطلاع على الدراسات السابقة والأدب النظري.
2. تحديد مجتمع الدراسة من خلال الرجوع إلى المصادر الرسمية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية الخاصة بكل من منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية، وذلك بإتباع طريقة العينات المتوافرة .
3. الحصول على إذن من (الملحقية الثقافية السعودية) للقيام بإجراء دراسة حول مدى توفر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.
4. قامت الباحثة بتدريب أخصائي نفسي يحمل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي لتطبيق أداة الدراسة على مدارس البنين.
5. الأتصال بالمدارس التعليمية التي شملتها الدراسة للحصول على موافقتهم لإجراء الدراسة.

6. تطبيق الإستبانة على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يمثلون عينة الدراسة، حيث تم الالتقاء بهم في مدارسهم، ووزعت عليهم الإستبانات وتم توضيح الغرض من الدراسة والتأكد من وضوح فقرات الاستبانة بالنسبة لأفراد العينة، وقد تم مراعاة ما يلي عند تنفيذ عملية التطبيق :

- أستغرق التطبيق مدة خمس عشرة دقيقة لتطبيق المقياس على مدى ثمانية أسابيع.

- مراعاة تعليمات المدارس التي طبقت فيها الإستبانات من حيث مواعيد حصص المعلمين الحرص على عدم الإخلال بالعملية التعليمية.

7. جمع الإستبانات من مجتمع العينة وتفريغ البيانات في جداول خاصة تم إعدادها لإجراء عملية التحليل الإحصائي.

8. إجراء عملية التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS).

9. تم الحصول على النتائج، ومناقشتها في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة من حيث الاتفاق والاختلاف، ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من النتائج.

الفصل الرابع: النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت الكشف عن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الجنس)، وذلك عن طريق الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

نتائج السؤال الأول

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل الذي نصَّ على: "ما **درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادرمن وجهة نظر معلميهم؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية على المجالات والمقياس ككل من وجهة نظر معلميهم، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر (ككل) ومجالاته من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	مضمون فقرات المقياس وفقاً لمجالاتها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	2	الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.582	0.91	متوسطة
2	1	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.489	0.86	متوسطة
3	3	الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.450	0.94	متوسطة
		الكلي للمقياس	**3.504**	**0.84**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (5)، أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية ومجالاته من وجهة نظر معلميهم قد كانت (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، تلاه الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، ثم تلاه الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة.

بالإضافة إلى ما تقدم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (6).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	10	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات حل المشكلات	3.710	1.15	كبيرة
2	11	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة إتخاذ القرار	3.672	1.02	كبيرة
3	13	يُشرك المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات لتدريبهم على تحمل المسؤولية	3.613	1.23	متوسطة
4	19	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع المدرسة	3.605	1.14	متوسطة
5	1	يقدم المرشد إرشاداً جمعياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.588	1.23	متوسطة
6	20	يعمل المرشد على تبصير الطلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم النفسية	3.571	1.13	متوسطة
7	4	يقدم المرشد جلسات لتحسين مفهوم الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.567	1.21	متوسطة
8	9	يُخصص المرشد حصصاً أو جلسات لتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية	3.555	1.12	متوسطة
9	14	يُعّد المرشد نشرات توجيهية خاصة بقضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.542	1.17	متوسطة
10	22	يقدم المرشد إرشاداً جمعياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الاحتياجات الأكاديمية	3.529	1.15	متوسطة
11	3	يقدم المرشد جلسات لزيادة حماس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.492	1.14	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات الإرشادية المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
12	8	يعلم المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم طرق ومهارات بديلة للسلوكيات العدوانية	3.487	1.07	متوسطة
13	17	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أوقات الفراغ	3.475	1.20	متوسطة
14	18	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على إختيار التخصص المناسب	3.462	1.16	متوسطة
15	5	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات أداء الامتحانات	3.458	1.16	متوسطة
16	12	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الإدارة الذاتية	3.424	1.09	متوسطة
17	15	يعمل المرشد على تحديد المشكلات السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.424	1.04	متوسطة
18	7	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في وضع أهدافهم المستقبلية وكيفية تحقيقها	3.387	1.11	متوسطة
19	21	يُثقف المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول موارد المجتمع المتاحة بعد التخرج في المدرسة	3.319	1.13	متوسطة
20	16	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم	3.315	1.12	متوسطة
21	2	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الدراسية الفعالة	3.282	1.14	متوسطة
22	6	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع قلق الإختبارات	3.277	1.07	متوسطة

يلاحظ من الجدول (6)، أنه فيما يخص فقرات مجال الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم: صنفت فقراته ضمن درجتي توافر؛ (كبيرة) للفقرتين ذوات الرتبتين (1−2) و(متوسطة) للفقرات ذوات الرتب (3−22)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (10) التي نصَّت على "يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات حل المشكلات" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (6) التي نصَّت على "يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع قلق الإختبارات" في المرتبة الأخيرة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات الإرشادية المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	26	يناقش المرشد المعلمين باحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.790	1.11	كبيرة
2	29	يعمل المرشد مع المعلمين على اختيار وتطوير أنشطة لا منهجية إلى جانب المنهج الدراسي	3.739	1.05	كبيرة
3	30	يُشارك المرشد المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.660	1.15	متوسطة
4	24	ينفذ المرشد بالتعاون مع المعلم تدريبات خاصة لبناء مهارات دراسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.651	1.04	متوسطة
5	23	يناقش المرشد الخطط التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع معلميهم	3.592	1.12	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
6	32	يعمل المرشد مستشاراً للعاملين في المدرسة لقضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.563	1.21	متوسطة
7	25	يقوم المرشد بحملات توعية للمعلمين في المدرسة حول أهمية الإرشاد لذوي صعوبات التعلم	3.559	1.16	متوسطة
8	31	يعمل المرشد على تعديل اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.555	1.21	متوسطة
9	27	يتابع المرشد مع المعلمين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.538	1.12	متوسطة
10	28	يناقش المرشد مع المعلمين الوسائل والطرق لتلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.382	1.10	متوسطة
11	33	يحدد المرشد مع المعلمين السلوكيات المراد تعديلها من خلال البرامج الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.374	1.19	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7)، أنه فيما يخص فقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم: صنفت فقراته ضمن درجتي توافر؛ (كبيرة) للفقرتين ذوات الرتبتين (1-2) و(متوسطة) للفقرات ذوات الرتب (3-11)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (26) التي نصَّت على "يناقش المرشد المعلمين باحتياجات طلبة صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (33) التي نصَّت على "يحدد المرشد مع المعلمين السلوكيات المراد تعديلها من خلال البرامج الإرشادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة.

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخدمات الإرشادية المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	40	يبين المرشد لأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم طرق تحسين البيئة المنزلية لمساعدتهم على الإستذكار	3.626	1.15	متوسطة
2	35	يُشرك المرشد أولياء الأمور في الخطط الإرشادية المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.613	1.12	متوسطة
3	34	يتابع المرشد مع أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم تطبيق طرق استثارة الدافعية لدى أبنائهم	3.529	1.25	متوسطة
4	43	يعمل المرشد على توفير مجموعات الدعم لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم	3.504	1.16	متوسطة
5	39	يناقش المرشد مع أولياء الأمور التفاصيل المرتبطة بالتخطيط المهني لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم	3.462	1.14	متوسطة
6	37	يستطلع المرشد أراء أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم	3.403	1.19	متوسطة
7	41	يدرب المرشد أولياء أمور طلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق التواصل مع أبنائهم	3.399	1.29	متوسطة
8	36	يعقد المرشد لقاءات فردية مع أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمتابعة الخطط المشتركة بينهم.	3.387	1.14	متوسطة
9	38	يُطلع المرشد أولياء الأمور على التطورات التي تحدث لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.357	1.18	متوسطة

الرتبة	رقم الفقرة	فقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
10	42	يعمل المرشد على تعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو أبنائهم طلبة ذوي صعوبات التعلم	3.223	1.15	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8)، أنه فيما يخص فقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم: صنفت جميع فقراته ضمن درجة توافر (متوسطة)، حيث جاءت الفقرة ذات الرقم (40) التي نصَّت على "يبين المرشد لأولياء أمور طلبة صعوبات التعلم طرق تحسين البيئة المنزلية لمساعدتهم على الإستذكار" في المرتبة الأولى، كما جاءت الفقرة ذات الرقم (42) التي نصَّت على "يعمل المرشد على تعديل اتجاهات أولياء الأمور نحو أبنائهم طلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة.

نتائج السؤال الثاني

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "**هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)؟**"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.396	0.87
	من 5 إلى 9 سنوات	3.603	0.79
	عشرة سنوات فأكثر	3.773	0.68
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.373	0.86
	دبلوم عالي فأعلى	3.697	0.77
الجنس	ذكر	3.781	0.75
	أنثى	3.379	0.85

يلاحظ من الجدول (9)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم ناتجة عن أختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخبرة	4.000	2	2.000	**3.102***	0.047	0.0259
المؤهل العلمي	3.014	1	3.014	**4.673***	0.032	0.0197
الجنس	6.231	1	6.231	**9.663***	0.002	0.0398
الخطأ	150.249	233	0.645			
الكلي	166.467	237				

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتبين من الجدول (10)، وجود فرق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الخبرة)؛ ولكون متغير (الخبرة) متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Levene؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير (الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لأختبار Levene (2.294) عند درجتي حرية (11 للبسط، و226 للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)؛ بما يفيد ضرورة إجراء

اختبار Games–Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقًا للمتغير (الخبرة) نظراً لوجود إنتهاك في تجانس التباين وفقاً لاختبار Levene، وذلك كما في الجدول (11).

الجدول (11): نتائج اختبار Games–Howell لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير (الخبرة).

الخبرة		أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 9 سنوات
Games–Howell	المتوسط الحسابي	3.396	3.603
من 5 إلى 9 سنوات	3.603	0.207	
عشر سنوات فأكثر	3.773	*0.378*	0.170

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتضح من الجدول (11)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الخبرة)؛ لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من 5 سنوات).

كما يتضح من الجدول (10)، وجود فرق دال إحصائياًعند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (المؤهل العلمي)،

لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عالى فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس).

كذلك يتضح من الجدول (10)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول (12).

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من 5 سنوات	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.383	0.89
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.455	0.94
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.358	0.96
	من 5 إلى 9 سنوات	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.604	0.81
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.705	0.87
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.489	0.94
	عشرة سنوات فأكثر	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.735	0.72

		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.893	0.72
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.727	0.80
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.356	0.86
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.436	0.93
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.342	0.94
	دبلوم عالي فأعلى	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.685	0.81
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.798	0.83
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.611	0.91
الجنس	ذكر	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.749	0.77
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.854	0.79
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.772	0.88
	أنثى	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	3.372	0.87
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.460	0.93
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.305	0.93

يلاحظ من الجدول (12)، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم ناتجة عن أختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين ثلاثي (تحليل تباين

ثلاثي متعدد، أو تحليل تباين ثلاثي) – عديم التفاعل– توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول (13).

الجدول (13): نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

العلاقة وفقاً للمتغيرات:	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.91**	
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	**0.75**	**0.73**
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	**درجة الحرية**	**الدلالة الإحصائية**
614.524	5	0.000

يتبين من الجدول (13)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغيرات، مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم مجتمعة وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (14).

الجدول (14): نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-ways Anova (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخبرة	Wilks' Lambda	0.962	1.492	6	462	0.179	0.0190
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.024	1.831	3	231	0.142	0.0232
الجنس	Hotelling's Trace	0.052	**4.028***	3	231	0.008	0.0497

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتبين من الجدول (14)، وجود أثر دال إحصائياً لمتغير (الجنس) وعدم وجود أثر دال إحصائياً للمتغيرين (الخبرة، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة (α=0.05) على مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍ من مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم كان أثرُ متغير (الجنس)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم،

الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم كلٌ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (15).

الجدول (15): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة 3-ways Maova (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة .

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	الخبرة	3.379	2	1.689	2.478	0.086	0.0208
	المؤهل العلمي	3.300	1	3.300	4.839	0.029	0.0203
	الجنس	5.157	1	5.157	**7.564***	0.006	0.0314
	الخطأ	158.863	233	0.682			
	الكلي	173.748	237				
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	الخبرة	5.360	2	2.680	3.537	0.031	0.0295
	المؤهل العلمي	3.967	1	3.967	5.235	0.023	0.0220
	الجنس	5.571	1	5.571	**7.352***	0.007	0.0306
	الخطأ	176.564	233	0.758			
	الكلي	195.135	237				
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	الخبرة	4.432	2	2.216	2.724	0.068	0.0228
	المؤهل العلمي	1.632	1	1.632	2.006	0.158	0.0085
	الجنس	9.869	1	9.869	**12.134***	0.001	0.0495
	الخطأ	189.512	233	0.813			
	الكلي	207.275	237				

* دالة عند مستوى الدلالة α=0.05

يتبين من الجدول (15)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة سؤال الدراسة الأول والذي ينص على " ما درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم؟"

أشارت النتائج إلى أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية على المقياس الكلي ومجالاته من وجهة نظر معلميهم قد كانت (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، تلاه الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، ثم تلاه الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن مستوى الخدمات حسب تقديرات المعلمين جاء ضمن المستوى المتوسط الأمر الذي يمكن أن يعود لعوامل مهنية مرتبطة بحداثة الخدمات الإرشادية في المدارس السعودية بشكل عام، والخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، أضف إلى ذلك أن طلب الخدمات من قبل الأهل لا يزال محدوداً، كما أن المرشدين لا يحصلون على الدعم المطلوب من قبل الإدارات المدرسية. وقد يكون العمل الإرشادي يركز بشكل أكبر على المستوى العلاجي، وهذا يعني اللجوء إلى المرشد الطلابي بعد تفاقم المشكلات، وبذلك نجد أن كثيراً من البنود ذات العلاقة بالمستويات الوقائية والنمائية، قد يكون مرتبطاً بالثقافة العامة الخاصة بالخدمات الإرشادية بشكل عام، والخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاصة، إضافة الى ذلك فان هناك نسبة من العاملين في مجال الإرشاد في المملكة ممن هم من غير المتخصصين في مجالات الإرشاد والخدمات

النفسية، الأمر الذي قد يحد من قدرة المرشدين على تقديم خدماتهم الإرشادية بفاعلية ويؤثر على نطاق تغطية خدماتهم وخصوصاً لدى الفئات الخاصة من بينهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يحتاجون إلى مهارات تدخل خاصة، ويتطلب معرفة بخصائصهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية، والذي يمكن إن يكون العاملين غير المتخصصين في مجال الإرشاد ليسوا على وعي تام بتفاصيلها.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه نيشتار وادمنسون (Nichter & Edmonson, 2005) اللذان أشارا إلى أن المرشدين يقدمون درجة متوسطة من خدمات الإرشاد الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه عواد والإمام (2007) والذي أشار إلى أن مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر كان متوسطاً، كذلك فقد أتفقت النتيجة الحالية في بعض جوانبها مع نتائج دراسة الخطيب (2008) والتي أشارت إلى أن المرشدين لديهم تواصل مع أهالي طلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن المرشدين يقدمون خدماتهم للأهالي والمعلمين والطلبة، علماً بأن هذه الخدمات لا تتصف بالتكامل .

مناقشة سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على " **هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)؟**"

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لتوافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الخبرة)، وقد

بينت نتائج المقارنات البعدية أن تلك الفروق كانت لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من5 سنوات).

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن الخبرة تعطي المعلمين وعياً أعلى بطبيعة الخدمات المتوقعة من قبل المرشدين في المجالات الإرشادية، إضافة إلى ذلك فإنهم قد يتعاونون مع المرشدين في تقديم الخدمات نتيجة لمعرفتهم بالخصائص النفسية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مهيدات (2013) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية للمجالات الفرعية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة لصالح حملة المؤهلات العلمية الأعلى.

كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (المؤهل العلمي)؛ لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عالي فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس).

وتعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال ما يمكن أن يسهم فيه المؤهل المتقدم من معرفة قد تسهم في معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنه من المتوقع أن يكون لديهم إلمام في البرامج المتكاملة التي تنادي بضرورة الدمج ما بين الخدمات التربوية والنفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالمعلمون من ذوي المؤهلات العلمية العليا بالغالب ما لديهم مساقات دراسية أكثر في المجالات التربوية والإرشادية، أو يقترن ذلك في العديد من الدورات التأهيلية ذات الطبيعية التربوية والإرشادية، حيث إنه من الغالب من يرشح

المعلمين من حملة المؤهلات العليا إلى حضور الورشات والمؤتمرات التي تعقدها الوزارة ويستفيدون منها في ممارساتهم الصفية، مما يجعل منهم على إلمام ومعرفة بما يقدمه المرشد الطلابي من خدمات لصالح فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مهيدات (2013) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فقد أبدى المرشدون من حملة الماجستير مدركات أفضل نحو الخدمات مقارنة بحملة البكالوريوس.

لقد بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمين الذكور قد يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو العملية الإرشادية بشكل عام وإرشاد طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص. وقد يكون مستوى إنخراطهم في الأنشطة ذات العلاقة بالعملية الإرشادية أكبر، والذي يمكن أن يكون نابعاً من الظروف العامة التي تحيط بمجتمع المرشد من حرية التحرك ومتابعة الدراسات العليا سواء داخل المملكة أو خارجها نتيجة تحررهم من القيود الاجتماعية المرتبطة بذلك، وهذا أيضاً ينطبق على توفر الفرص للمشاركة في الورش التدريبية ذات الطابع التربوي، وأن المعلمين الذكور قد تكون مسؤولياتهم الأسرية محدودة الأمر الذي يمكنهم بشكل أكبر من الاطلاع على المستجدات التربوية ذات العلاقة بالخدمات الإرشادية التي يمكن أن تعزز فرص اندماجهم في الخدمات الإرشادية.

لقد أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

كما أن نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد بينت عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (الخبرة، المؤهل العلمي) على مجالات مقياس درجة توافر الخدمات الإرشادية.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة أنه بالرغم من وجود فروق دالة على الدرجة الكلية على المقياس، إلا أن الأبعاد الفرعية كل على حدة حيث لم تبلغ الفروق بينها ومستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وقد يكون ذلك لأسباب تتعلق بالدلاله العملية للفروق والتي كانت دالة إحصائياً، وأن كبر حجم عينة الدراسة من الممكن أن يسهم في إظهار مثل هذه الفروق، وهذا يشير إلى مستوى الفروق في أبعاد مقياس الخدمات الإرشادية قد تكون هامشية، وأن من شأنه أن يشير إلى أن المؤهل العلمي والخبرة لا تزال دون مستويات تحديد فروق جوهرية وأساسية في مستويات الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى ذلك فإن درجة توفر الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لم تصل لمرحلة تشكل أتجاهاً واضحاً لدى المعلمين الأكثر تعليمياً وخبرة ومما يمكن إستنتاجه في هذا السياق أن فئة من المعلمين من ذوي التعليم والخبرة الأعلى يميلون إلى الوعي بمستوى أكبر بطبيعة الخدمات الإرشادية المتوفرة لدى طلبة صعوبات التعلم.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه مهيدات (2013) والتي أشارت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وفي إطار النتائج التي توصل إليها نجد بأن المرشدين يميلون إلى تقدير تلك الخدمات بمستوى مرتفع في حين أن المعلمين العاملين في ميدان صعوبات التعلم يرون إن مستوى الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي بالمستوى المتوسط، وقد يعلل ذلك بناء على نتائج الدراسات السابقة وما توصلت إلية الدراسة الحالية، إذا إن فهم الدور وقد يكون سرية وخصوصية بعض الخدمات تجعل ليس من الواضح طبيعة بعض الخدمات والتي لا يلأحظها المعلمين بحكم الإدوار التي يقومون بها.

التوصيات :

في أطار النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية فإن الباحثة تقترح توسيع نطاق الخدمات المقدمة لدى لطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة، ودراسة الخطط الإرشادية المرتبطة بذلك. كما توصي الباحثة إجراء توعية للعاملين (معلمين، وإداريين) في مجال خدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخصوصاً ما يتعلق بأدوارهم المساندة في مجال الخدمات الإرشادية. إلى جانب إجراء مزيد من الدراسات سواء تلك المتعلقة بمعرفة آباء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم، ومستوى مشاركتهم في هذه الخدمات، أو التي تركز على فرق المتخصصين من حيث تركيبها والبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو في مجال التعرف على واقع الخدمات من وجهة نظر المرشدين لتقييم الواقع بشكل أدق. كذلك فانه يعد من الحيوي تطبيق برامج توعية في مدارس الإناث حول طبيعة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وكيفية الحصول عليها كما توصي الباحثة بإجراء دراسات مشابهة تتناول الخدمات الإرشادية الموجهة لطلبة صعوبات التعلم من حيث نوعها، والمقارنة بين المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية في هذا الإطار.

المراجع

المراجع العربية

أبو أسعد، أحمد. (2009). **الإرشاد المدرسي.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو زعيزع، عبدالله. (2009). **أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق.** عمان، الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.

البتال، زيد محمد (2000) **دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم** . أكاديمية التربية الخاصة. الرياض

البطاينة، أسمة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد الحميد. (2005). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حماد، ناصر الدين. (2006). **دليل المرشد التربوي.** إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال والروسان، فاروق ويحيى، خولة والزريقات، إبراهيم والصمادي، جميل والحديدي، منى والناطور، ميادة والعمايرة، موسى والسرور، نادية. (2007). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (1991). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة.** الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: مطبعة المعارف للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. (2004). تعلم **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، مدخل إلى مدرسة الجميع.** عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي ومنى (2003) **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال، الحديدي ومنى (2013) **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة،** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، صالح. (2003). **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته.** العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح. (2008). **سيكولوجية الإرشاد النفسي والمدرسي، أساليبه ونظرياته.** عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق. (1989). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة،** عمان، الأردن: جمعية دار المطابع الأردنية.

الروسان، فاروق. (2001). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين.** عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الريحاني، سليمان والزريقات، إبراهيم وطنوس، عادل. (2010). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم.** عمّان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي. (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات المصرية.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل. (2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم.** الرياض، السعودية: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز. (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** الرياض، السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

السلامة، ناصر. (2003). **أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الصمادي، جميل. (1997). **صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي.** المؤتمر الدولي – الرابع لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس.

العايد، واصف. (2011). **مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان** . جامعة المجمعة. كلية العلوم الإدارية والإنسانية. المملكة العربية السعودية.

عبد الهادي، جودت. (2004). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي.** عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الهادي، سامر. (2006). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحنى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الأساسي.** أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العزة، سعيد. (2006). **دليل المرشد التربوي في المدرسة.** عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عواد، أحمد والإمام، محمد. (2007). **واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن.** المؤتمر السنوي الرابع للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، مصر، 8-9 ديسمبر، 2007.

عواد، أحمد وشريت، أشرف. (2004). **الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.** موقع جامعة أم القرى : uqu.edu.sa/page/151959

غانم، محمد. (2006). **مقدمة في الإرشاد النفسي والأسس والمفاهيم والتقنيات.** الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى والمعايطة، خليل. (2007). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر. (2011). **مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين.** المجلة الأردنية التربوية، 7 (3)، 253– 270.

مهيدات، محمد (2013) إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 21 (1)، 435–467.

النبتيتي، خالد وجابر، فايز. (1996). خدمات وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة رسالة المعلم،** 37 (2،3)، 71– 79.

الوقفي، راضي والكيلاني، عبدالله. (2001). **مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات.** عمان، الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الاجنبية:

Al-Khateeeb, Jamal. (2008). **Final Report 3.4b Program Evaluation :Resource Rooms. Prepared for the Ministry of Education**, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project.

American School Counselor Association ASCA (2004). **National Standards for Students**, VA. ASCA, USA.

Boundy, Kathleen B., J.D. (1998). **Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (IDEA) Stress Quality Education Reform for Students with Disabilities.** Washington, D.C.: Center for Law and Education

Bryan, T. (1997). Assessing the Personal and social status of students with learning disabilities. **Learning Disabilities: Research and Practice**, 13, 63-76.

Cart Wright, P., Cartwright, A. & Ward, E. (1989). **Educating special learners** (3rd Ed). Wadswrth publishing company, California, USA.

Cooray, S. & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities Adv**, Psychiatry Treat, 11** (5), 355-361.

Dagnan, D. & Jahoda, A. (2006). Cognitive-behavioural intervention for people with intellectual disability and anxiety disorders. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 19**, 91-97.

Dawson, P. & Guare, R. (2005). Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention. The Guilford Press. New York, NY.

Elliot, N., Malecki, C. & Demaray, M. (2001). New direction in social skills assessment and intervention for elementary and middle school student**.** Exceptionality, 9 (1), 19-32.

Elliott, D. & Mekenny, M. (1989). **For inclusion models that work. The council For Exceptional Children.**

Fiorini, J. (2001). **An investigation into the school counselor's role with students with disabilities.** (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3019110) .

Green, E. (2009). **School counselor's attitudes towards providing services to students receiving Section 504 classroom accommodations: Implications for school counselor educators.** Master Thesis. University of New Orleans. USA

Hallahan, D. Kauffman, J. (1998). **Exceptional Children Introduction to Special Education** , 4th Ed, prentice Hall Cliffs, New Jersey.

Hallahan, D. Kauffiman, J & Pullen,P. (2012). **Exceptional Learners** an introduction tp special eduction, Perason Eduction.

Hardman, L., Drew, J. & Winston-Egan, M. (1996). **Human exceptionality:** Society, school, and family. (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon .

Helms, N. & Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools: Making it work for students with disabilities. **School Counselor, 39**, 232–238.

Nichter,M and Edmonson, S. (2005). Counseling Services for Special Education Students**, Practice, theory, & Research, 33** (2), 50-62**.**

Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to Learning Disability, Quarterly, 26 (3), 171-188

Parette, H. & Holder-Brown, L. (1992). The role of the school counsellor in providing services to medically fragile children. **Elementary School Guidance and counselling, 27**, 47-55.

Patterson, E. (1994). **The Counseling Process**. (4th Ed.). Cleveland state University. Brooks/Cole Publishing Company. California.

Pattison, Sue · Rowland, Nancy · Richards, Kaye · Cromarty, Karen · Jenkins, Peter · Polat, Filiz (2009). School counselling in Wales: Recommendations for good practice, **Counselling and Psychotherapy Research, 30** (2), 128-145.

Quigney, T. (2005). **Students with special needs. In J. R. Student, The Professional School Counsellor, An advocate for students**. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

Shuwa A, Fitzgerald B, Clemente C, Grant D. (2006). Children with learning disabilities and related needs placed out of borough: Parents' perspective**. Psychiatric Bulletin 30** (3):100-102.

Studer, JR & Quigney TA(2005) The need to integrate more special education content into pre-service preparation programs for school counselors, **Guidance & Counseling 20** (2), 56-63.

Thompson, C. I, & Rudolph. L. R. (2000). **Counseling Children**. (5th ed) Belmont CA: Brooks/Cole

Turnbull, H. (2005). Individuals with disabilities education act reauthorization: Accountability and personal responsibility. **Remedial and Special Education, 26**, 320-326.

Vaughn, S. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implication for Inclusion**. Exceptionality, 9**, 47–65

Wood, N. & Baker, S. (2002). Readiness to serve students with disabilities survey of elementary school counsellors. **Professional School Counselling. 5**, 277-284.

Wright-Strawderman, C. & Watson, B. (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities, 25**, 258–264.

المـلاحق

الملحق (1)

مقياس الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورته الأولية

حضرة الأستاذ الدكتور: .... الأكرم

تحية طيبة وبعد،

تشكل هذه الأستبانة جزءًا من دراسة تقوم بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير في تخصص التربية الخاصة من جامعة اليرموك، والتي تحمل عنوان: "**درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.** يرجى التفضل بتحكيم فقرات الأداة من حيث درجة تحقيقها لأهداف الدراسة، ووضوحها اللغوي، ودقة صياغتها، أو أية ملاحظات أخرى ترونها مناسبة وتسهم في تحقيق أهداف البحث.

مقياس الإجابات:

الرقم	الفقرة	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا

شاكرًا لكم حسن تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة

هدى صلفيق هويس الشمري

اولاً: الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم:

وتشير إلى مجموعة الخدمات والتدخلات التي يقوم بها المرشد، من أجل إكساب طلبة صعوبات التعلم لمهارات وأنماط سلوكية جديدة، للتعامل مع مجموعة الصعوبات والتحديات التي تواجهه في المدرسة.

الرقم	العبارة	انتماؤها إلى المجال		الوضوح اللغوي		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
1.	يقدم المرشد دروس إرشاد جماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
2.	يعطي المرشد تمرينات للتركيز والانتباه للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
3.	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على المهارات الدراسية الفعالة.					
4.	يعطي المرشد جلسات لرفع دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
5.	يعطي المرشد جلسات لتحسين مفهوم الذات لطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
6.	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على كيفية أداء الامتحانات بشكل فاعل.					
7.	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع القلق أثناء الامتحانات.					
8.	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم على التخطيط الأكاديمي للمستقبل.					
9.	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم في وضع أهدافهم المستقبلية وكيفية تحقيقها.					
10.	يعلم المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم طرق ومهارات بديلة للتصرفات/السلوكيات العدوانية.					
11.	يُخصص المرشد حصصًا أو جلسات لتدريب طلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية.					
12.	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات التفكير المنطقي، وحل المشكلات.					
13.	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة اتخاذ القرار.					
14.	يدرب المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الضبط الذاتي					

.15	يُشرك المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات لتوعية حسهم بالاستقلالية وتحمل المسؤولية.					
.16	يقوم المرشد بإعداد برامج خاصة للطلبة ضعاف التحصيل.					
.17	يقوم المرشد بتنفيذ خطة تدخل دورية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.18	يُعد المرشد نشرات توجيهية خاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم تتناول القضايا الخاصة بهم.					
.19	يركز المرشد على إجراء أنشطة اجتماعية تدمج بين طلبة صعوبات التعلم مع بقية الطلبة في المدرسة.					
.20	يعمل المرشد على التعرف على الظروف التي أدت إلى التأخر الدراسي، لدى طلبة صعوبات التعلم.					
.21	يعمل المرشد على تحديد المشكلات السلوكية لطلبة صعوبات التعلم .					
.22	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم على طرق التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم.					
.23	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أوقات الفراغ.					
.24	يساعد المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على اختيار التخصص أو نوع التعليم المناسب.					
.25	يساعد المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع البيئة المدرسية.					
.26	يعمل المرشد على تنمية الدوافع الدراسية والاتجاهات الإيجابية للطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم والمدرسة.					
.27	يعمل المرشد على تبصير الطلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم العقلية والنفسية.					
.28	يُثقف المرشد الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول موارد المجتمع المتاحة بعد التخرج في المدرسة.					
.29	يدافع المرشد عن حقوق الطلبة في أجتماعات الخطط التربوية الفردية.					
.30	يعطي المرشد إرشاداً جمعياً يتعلق بحاجاتهم الأكاديمية.					
.31	يعمل المرشد ضمن فريق متعدد التخصصات، لتحديد الخطط المناسبة للتدخل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					

32.	يعطي المرشد إرشاداً جمعياً حول تقدير الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					

ثانياً: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

وتشير إلى مجموعة الخدمات والخطط والإجراءات، التي يتعاون فيها المرشد مع المعلم في سبيل توسيع نطاق الخدمات المقدمة في إطار جمع البيانات، وتنفيذ الخطط التربوية، والتقييمية.

الرقم	العبارة	انتماؤها إلى المجال		الوضوح اللغوي		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
33.	يضع المرشد الخطط التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ويناقشها مع معلميهم.					
34.	ينفذ المرشد بالتعاون مع المعلم تدريبات خاصة لبناء مهارات طلبة ذوي صعوبات التعلم التعليمية.					
35.	يتعاون المرشد مع المعلمين في تنمية مهارات التركيز للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
36.	يقوم المرشد بحملات توعية للمعلمين في المدرسة حول أهمية الإرشاد لذوي صعوبات التعلم.					
37.	يتابع المرشد مع المعلمين التطورات التي تحدث لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.					
38.	يُوعي المرشد المعلمين بإحتياجات طلبة صعوبات التعلم النفسية والاجتماعية.					
39.	يتابع المرشد مع المعلمين أوضاع طلبة صعوبات التعلم التحصيلية.					
40.	يناقش المرشد مع المعلمين الوسائل والطرق لتلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
41.	يعمل المرشد مع المعلمين على أختيار وتطوير أنشطة إضافية إلى جانب المنهج الدراسي.					
42.	يدرب المرشد المعلمين على أستخدام فنيات تعديل السلوك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					

الرقم	العبارة	تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	ملاحظات
.43	يُشارك المرشد المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.44	يعمل المرشد على تعديل أتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.45	يُشارك المرشد المعلمين نتائج البحوث والدراسات والندوات والمؤتمرات التي تعقد في مجال صعوبات التعلم.					
.46	يعمل المرشد كمستشار للعاملين في المدرسة لقضايا طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.47	يحدد المرشد مع المعلمين السلوكيات المراد تعديلها من خلال البرامج الإرشادية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.48	يساعد المرشد المعلمين على تحديد الكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.					

ثالثاً: الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

وتشير إلى المجالات التي يقدم المرشد المدرسي خدمات لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بهدف متابعة الخطط، وبرامج التدخل، والتوعية بحاجات وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الرقم	العبارة	انتماؤها إلى المجال		الوضوح اللغوي		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
.49	يتابع المرشد مع أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تطبيق طرق تنمية الدافعية لدى أبنائهم.					
.50	يُشرك المرشد الأهالي في الخطط الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.51	يعقد المرشد لقاءات فردية مع أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمتابعة الخطط المشتركة بينهم.					
.52	يستطلع المرشد أراء واتجاهات أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم.					
.53	يُطلع المرشد الأسر على التطورات التي تحدث لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					

.54	يناقش المرشد مع الأهالي التفاصيل المرتبطة بالتخطيط المهني لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.					
.55	يبين المرشد لأهالي طلبة صعوبات التعلم طرق تحسين البيئة المنزلية لمساعدتهم على الإستذكار.					
.56	يدرب المرشد أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق التواصل مع أبنائهم.					
.57	يعمل المرشد على توعية الأسرة بأساليب التربية المناسبة وكيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم.					
.58	يعمل المرشد على تعديل أتجاهات الوالدين نحو أبنائهم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
.59	يعمل المرشد على توفير مجموعات الدعم لآباء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.					
.60	يساعد المرشد أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تقبل حقيقة مشكلة أبنائهم والتكيف معها.					

الملحق (2)

مقياس الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورته النهائية

المعلم الفاضل/ المعلمة الفاضلة .

تحية طيبة وبعد،

تشكل هذه الاستبانة جزءاً من دراسة تقوم بها الباحثة للحصول على درجة الماجستير في تخصص التربية الخاصة من جامعة اليرموك، والتي تحمل عنوان: "**درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم.**

أرجو من حضرتكم الإجابة على الفقرات الآتية من خلال وضع إشارة (√) مقابل كل فقرة لتشير إلى درجة تطبيق المرشد لمحتواها على طلبة صعوبات التعلم في مدرستك، كما وأرجو التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات بما في ذلك البيانات الأولية، وسوف تعامل الإجابات بطريقة سرية .

البيانات الأولية:

1. عدد سنوات الخبرة □ 5 سنوات فاقل □ 5-9 سنوات □ 10 سنوات فأكثر .
2. المؤهل العلمي □ بكالوريوس فاقل □ دبلوم عالي □ ماجستير فأعلى .
3. الجنس □ ذكر □ أنثى .

شاكراً لكم حسن تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة

هدى صلفيق هويس الشمري

أولا: الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	يقدم المرشد إرشاداً جمعياً للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
2	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على المهارات الدراسية الفعالة.					
3	يقدم المرشد جلسات لزيادة حماس طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
4	يقدم المرشد جلسات لتحسين مفهوم الذات لطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
5	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على مهارات أداء الامتحانات.					
6	يدرب المرشد طلبة صعوبات التعلم على كيفية التعامل مع قلق الأختبارات.					
7	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم في وضع أهدافهم المستقبلية وكيفية تحقيقها.					
8	يعلم المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم طرق ومهارات بديله للسلوكيات العدوانية.					
9	يُخصص المرشد حصص أو جلسات لتدريب طلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات الاجتماعية.					
10	يدرب المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات حل المشكلات.					
11	يدرب المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة إتخاذ القرار.					
12	يدرب المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارة الإدارة الذاتية .					
13	يُشرك المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم في مجموعات لتدريبهم على تحمل المسؤولية.					
14	يُعّد المرشد نشرات توجيهية خاصة بقضايا طلبة ذوي صعوبات التعلم .					
15	يعمل المرشد على تحديد المشكلات السلوكية لطلبة صعوبات التعلم .					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
16	يساعد المرشد طلبة صعوبات التعلم على طرق التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههم.					
17	يساعد المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أوقات الفراغ.					
18	يساعد المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على أختيار التخصص المناسب.					
19	يساعد المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع المدرسة.					
20	يعمل المرشد على تبصير طلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم النفسية.					
21	يُثقف المرشد طلبة ذوي صعوبات التعلم حول موارد المجتمع المتاحة بعد التخرج في المدرسة.					
22	يقدم المرشد إرشاداً جمعياً لطلبة ذوي صعوبات التعلم حول الأحتياجات الأكاديمية.					

ثانياً: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
23	يناقش المرشد الخطط التعليمية لطلبة ذوي صعوبات التعلم مع معلميهم.					
24	ينفذ المرشد بالتعاون مع المعلم تدريبات خاصة لبناء مهارات دراسية لطلبة ذوي صعوبات التعلم .					
25	يقوم المرشد بحملات توعية للمعلمين في المدرسة حول أهمية الإرشاد لذوي صعوبات التعلم.					
26	يناقش المرشد المعلمين باحتياجات طلبة صعوبات التعلم.					
27	يتابع المرشد مع المعلمين تحصيل طلبة صعوبات التعلم					
28	يناقش المرشد مع المعلمين الوسائل والطرق لتلبية حاجات طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

29	يعمل المرشد مع المعلمين على إختيار وتطوير أنشطة لا منهجية إلى جانب المنهج الدراسي.					
30	يُشارك المرشد المعلمين في إعداد الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
31	يعمل المرشد على تعديل أتجاهات المعلمين نحو طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
32	يعمل المرشد مستشاراً للعاملين في المدرسة لقضايا طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
33	يحدد المرشد مع المعلمين السلوكيات المراد تعديلها من خلال البرامج الإرشادية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

ثالثاً: الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
34	يتابع المرشد مع أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم تطبيق طرق استثارة الدافعية لدى أبنائهم.					
35	يُشرك المرشد أولياء ألأمور في الخطط الإرشادية المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
36	يعقد المرشد لقاءات فردية مع أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم، لمتابعة الخطط المشتركة بينهم.					
37	يستطلع المرشد آراء أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الخدمات المقدمة لأبنائهم.					
38	يُطلع المرشد أولياء الأمور على التطورات التي تحدث لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.					

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
39	يناقش المرشد مع أولياء الأمور التفاصيل المرتبطة بالتخطيط المهني لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم.					
40	يبين المرشد لأولياء الأمور طلبة صعوبات التعلم طرق تحسين البيئة المنزلية لمساعدتهم على الإستذكار.					
41	يدرب المرشد أولياء الأمور لطلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق التواصل مع أبنائهم.					
42	يعمل المرشد على تعديل أتجاهات أولياء الأمور نحو أبنائهم طلبة ذوي صعوبات التعلم.					
43	يعمل المرشد على توفير مجموعات الدعم لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.					

الملحق (3)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة
1	أ.د. أحمد عبد المجيد صمادي	إرشاد نفسي	أستاذ دكتور
2	د. آمال الزعبي	قياس وتقويم	أستاذ مساعد
3	د. زايد بني عطاء	قياس وتقويم	أستاذ مشارك
4	د. عبدالكريم جرادات	إرشاد نفسي	أستاذ مشارك
5	د. عمر مصطفى الشواشرة	إرشاد نفسي	أستاذ مساعد
6	د. قيس المقداد	تربية خاصة	أستاذ مشارك
7	د. محمد المهيدات	تربية خاصة	أستاذ مساعد
8	د. محمد حوامدة	أساليب تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد
9	د. معاوية أبو غزال	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد
10	د. هاني زينهم شتا	تربية خاصة	أستاذ مشارك

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/ ٨١٧
التاريخ: ٥ / ذو الحجة / ١٤٣٤
الموافق: ١٠ / تشرين أول / ٢٠١٣ م

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة هدى صلفيق هويس الشمري

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة هدى صلفيق هويس الشمري ، ورقمها الجامعي (٢٠١١٤٠٢٠٠١)، بدراسة بعنوان **"درجة توافر الخدمات الارشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص تربية خاصة. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة من معلمي ومعلمات غرف المصادر في المنطقة الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ -٢- ٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Alshammeri, Huda S. The Degree of Counseling Services Available in Programs Delivered to Students with Learning Disabilities in Resource Rooms in some Areas of Kingdom of Saudi Arabia according to their Teachers. Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Dr. Fawwaz Ayoub Momani).

This study aimed at investigating of counseling services provided to students with learning disabilities in resource rooms from teacher's point of view. To achieve the goals of the study, the researcher constructed instrument consisting of (43) items, distributed on the three dimensions are: (services provided to students with learning disabilities, services provided for teachers of students with learning disabilities, and the services provided to the families of students with learning disabilities). The study sample consisted of (238) male and female teachers in schools in the Northern border area, Al-Jouf, Hail, and the Eastern Province of Saudi Arabia.

The study results showed that the degree of availability of counseling services in the programs offered to students with learning difficulties in resource rooms in some regions of the Kingdom of Saudi Arabia from teacher's point of view have been (medium).

The results showed the presence of statistically significant differences in the means of the responses on the overall scale due to experience for the benefit of teachers with a highest years of experience (i.e 10 years and above) compared to their colleagues lowest experience years (less than 5 years), and the results revealed that there are differences due to qualification for the benefit of teachers with qualifications (diploma or higher) compared with their colleagues in the qualifications Bachelor's degree ,as well as the differences due to gender variable, the differences in favor of male teachers compared to female teachers.

The results of three Way MANOVA showed differences on the scale dimensions between male and female means, which is in favors to the male teachers. While the results did not show statistically significant differences for the variables of qualification and experience to dimensions of the scale of the study .

Keywords: Counseling services, resource rooms, students with learning disabilities.